

MANUEL COMPLET

DE

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSEL,

OU APPLICATION

DE LA MÉTHODE JACOTOT,

A l'étude de la langue maternelle, latine, grecque, anglaise, allemande et italienne ; à la géographie, la chronologie, l'histoire ; à l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, l'application de l'algèbre à la géométrie, la statique, le calcul différentiel et intégral, la mécanique ; la physique, la chimie, l'histoire naturelle ; le droit ; le dessin, la peinture et la musique ;

PRÉCÉDÉ D'UNE INTRODUCTION.

PAR P. Y. DE SÉPRÉS.

On peut enseigner ce qu'on ignore.
(JACOTOT.)

PARIS.
MANSUT FILS, LIBRAIRE-ÉDITEUR,
PLACE SAINT-ANDRÉ-DES-ARTS, 30.

1840

TABLE DES MATIÈRES.

FIN DE LA TABLE.

INTRODUCTION.

ENSEIGNEMENT UNIVERSEL. — ÉMANCIPATION INTELLECTUELLE.

Pour faire comprendre à tous ce que c'est que la méthode d'enseignement universel, il nous a semblé que la meilleure manière était de raconter avec simplicité comment, par qui et dans quelles circonstances elle fut découverte. Nous allons donc répéter l'historique donné depuis long-temps sur ce sujet (1) ; puis viendra le résumé des principes de la méthode, pour en faire connaître l'application immédiate à l'enseignement.

Ce fut en 1818, lors du séjour de M. Jacotot à Louvain, où il fut nommé lecteur de langue et de littérature françaises, qu'une circonstance fortuite, un de ces heureux hasards qui ne sont saisis que par les grands observateurs, le mit sur la voie d'une découverte destinée à avoir tôt ou tard une immense et bienfaisante influence sur l'humanité. Parmi les premiers élèves qui se présentèrent à lui, un grand nombre ne comprenaient pas un mot de français ; le professeur ne pouvait se faire maître d'école, sacrifier ceux qui savaient à ceux qui ne savaient pas, retarder les uns sans espoir de faire avancer les autres ; il ne pouvait non plus repousser des auditeurs dont la démarche seule garantissait la bonne volonté et le zèle. Que faire alors ? Il imagina de mettre en leurs mains un livre avec une traduction dans leur langue maternelle. Le livre se trouva être un *Télémaque :* ce fut le premier *Epitome* de la méthode. Le hasard l'avait fourni ; une sorte de reconnaissance, jointe à l'impossibilité de le remplacer par un ouvrage d'une morale et d'une diction plus pures, l'a fait conserver jusqu'à ce jour, sans qu'on lui accorde néanmoins une préférence exclusive. Voilà nos jeunes gens qui, fidèles aux recommandations du maître, se mettent à apprendre le texte en français, en s'aidant de la traduction pour le comprendre. Ils apprennent ainsi la moitié du premier livre, répétant sans

(1) *Encyclopédie des gens du monde.*

cesse ce qu'ils savaient, et se contentant de lire le reste de manière à le raconter. Lorsqu'ils furent préparés de la sorte, M. Jacotot leur dit d'écrire en français ce qu'ils pensaient de tout ce qu'ils avaient vu dans leur livre. Il s'attendait à d'affreux barbarismes, à une impuissance absolue peut-être. Comment, en effet, tous ces jeunes gens privés d'explications auraient-ils pu comprendre et résoudre les difficultés d'une langue nouvelle pour eux? N'importe! il fallait voir où les avait conduits cette route ouverte au hasard, quels étaient les résultats de cet empirisme désespéré. Combien ne fut-il pas surpris de découvrir que ces élèves livrés à eux-mêmes s'étaient tirés de ce pas difficile aussi bien que l'auraient fait beaucoup de Français! Les explications n'étaient-elles donc pas nécessaires? Ne fallait-il plus que vouloir pour pouvoir? Tous les hommes étaient-ils donc virtuellement capables de comprendre ce que d'autres avaient fait et compris? Ces graves questions se présentèrent en foule, non pour la première fois peut-être, à la pensée du professeur, et évoquèrent ses souvenirs : il se rappela ses travaux personnels, ses études solitaires, et comment, sans le secours des maîtres, il s'était plusieurs fois mis en état de remplir d'importantes fonctions; il passa en revue tous les grands hommes de l'antiquité et des temps modernes qui ont accompli de grandes choses en quelque genre que ce soit; et en comparant ces souvenirs au fait qu'il avait alors sous les yeux, il se trouva naturellement conduit à formuler en un corps de doctrine une foule de faits et d'observations épars jusque-là sans aucune liaison apparente. Mais, avant de proclamer cette lumière nouvelle ou, pour mieux dire, ignorée, il lui fallait la sanction de l'expérience. Le maître continua donc de se taire, et les élèves continuèrent de travailler seuls, sans secours. La tâche était plus rude, plus pénible encore; mais insensiblement les difficultés s'aplanissaient, et en peu de temps, à force de répéter, de comparer et de conclure, ils parvinrent à connaître, à parler et à écrire le français; ils en avaient eux-mêmes déduit les règles. Renouvelée par d'autres élèves sur d'autres matières, l'expérience amena toujours les mêmes résultats. Langues vivantes, langues mortes, musique, dessin, mathématiques, tout fut éprouvé et chaque épreuve réussit. Ce qui n'avait été pour l'esprit prudent du professeur qu'une vague perception, qu'une espèce de pressentiment intérieur, devenait une réalité évi-

dente. Il ne s'agissait plus, pour propager le bienfait de la découverte, que d'en formuler les principes.

M. Jacotot proclama alors, dit un de ses plus fidèles disciples, la maxime : *Qui veut peut*, comme moyen de réussite dans tout travail intellectuel, maxime mise en pratique par tous ceux qui veulent accomplir de grandes choses, maxime qui, lorsqu'elle produit l'effet d'un ressort caché, fait croire aux prodiges, et qui en tout cas inspire aux élèves une juste confiance en eux-mêmes et les encourage à persévérer pour recueillir le fruit de leurs travaux.

Du succès qui avait constamment couronné ses tentatives il conclut que *Dieu a créé l'ame humaine capable de s'instruire seule et sans le secours des maîtres explicateurs.*

M. Jacotot avait remarqué que ses élèves prenaient pour point de départ ce qu'ils savaient, afin d'y rapporter ce qu'ils voulaient apprendre ; que, pour apprendre la langue française, par exemple, ils avaient pris pour base le peu de français qu'ils avaient appris d'abord par cœur et comparé avec leur langue maternelle, pour comprendre le reste du texte. Il en déduisit ce principe : *Apprendre ou savoir quelque chose, et y rapporter tout le reste.*

Comme il n'est pas d'individu qui ne sache quelque chose et qui ne puisse en conséquence y rapporter autre chose et tout apprendre, il en résulte cet axiome : *Tout est dans tout;* c'est-à-dire que tout se tient dans le monde, que tout se lie dans la nature, et que la même intelligence qui a présidé à la composition d'une machine, d'une maison, d'un tableau, est celle qui a fait une aiguille, un dé, un livre, une chanson, etc.

Puis M. Jacotot, ayant remarqué que tous les individus qui avaient suivi sa méthode en se proposant un but avaient toujours approché de ce but, s'ils ne l'avaient entièrement atteint, les uns plus tôt, les autres plus tard, en conclut que tous les hommes communément organisés avaient une égale aptitude à voir, à juger, à comparer et à déduire, ce qu'il exprime par cette formule : *Toutes les intelligences sont égales ;* pensée qu'il ne donna d'ailleurs que comme une opinion, mais qui, faute d'avoir été comprise, lui a valu tant d'attaques et de sarcasmes, et qui a attiré tant d'ennemis à sa méthode ; pensée féconde, éminemment encourageante, que tout maître doit avoir constamment à l'esprit. Car aucun homme ne pouvant être rationnellement et mathématique-

ment sûr de l'inégalité intellectuelle de ses semblables, il doit, lorsqu'il se livre à l'éducation, ne jamais cesser de vérifier cette opinion et de la faire vérifier à ses élèves, sous peine de tomber dans le préjugé.

Enfin M. Jacotot a lancé dans le monde une proposition dont la formule hardie, et qui paraît choquer toutes les idées reçues, une fois étudiée, devient, comme toutes les précédentes, d'une simplicité et d'une évidence parfaites. Il a dit et recommandé de dire à tout le monde : *On peut enseigner ce qu'on ignore;* ce qui signifie seulement que qui que ce soit peut, avec de la confiance en lui-même et avec de la volonté, vérifier si un autre sait bien ce qu'il a appris. Au contraire, dans l'acception ordinaire, enseigner, c'est communiquer à autrui ce que l'on sait soi-même; c'est, au moyen d'un procédé quelconque, faire passer une notion d'une intelligence qui la possédait dans une intelligence qui en était privée. Ce n'est point là le fait de l'enseignement universel, qui est une méthode pour apprendre spontanément et personnellement, et non pour faire apprendre en dépit de l'élève.

Par ce qui précède on peut voir que cette méthode, nouvelle en principes, ne l'est pas en fait. L'enseignement universel est basé sur ce que tout le monde fait, sur ce que nous faisons tous les jours. Il consiste à opérer aujourd'hui, demain, comme on opérait hier, à ne pas s'écarter de la route où l'on est entré dès le premier jour de la vie; à continuer son éducation comme elle a été commencée; à achever l'étude de sa langue par le procédé qu'on a suivi dès l'enfance, et à commencer et achever l'étude des autres connaissances par le procédé qu'on a suivi pour l'étude de sa langue maternelle. Imiter la marche la nature, c'est pratiquer la méthode d'enseignement universel. Mais cette méthode comment se pratique-t-elle? *Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste.* C'est là en quelques mots toute la méthode d'enseignement universel. Apprendre une chose, quoi que ce soit, si peu de chose que ce soit; la savoir imperturbablement sous toutes les faces, la suivre dans toutes ses compositions et décompositions; passer de l'analyse à la synthèse, de la synthèse à l'analyse; en séparer et combiner toutes les parties, et, lorsque l'on possède bien cet *Épitome*, y rapporter tout ce qu'on veut apprendre. Ainsi, lorsqu'un enfant a appris une phrase de latin ou de toute autre langue, il recherche tout ce

qu'il y voit de semblable ou de dissemblable; il le rapporte, le rapproche, en tire des conclusions quelquefois erronées, mais qu'il rectifie toujours, un peu plus tôt ou un peu plus tard, s'il persévère dans la même marche. Ainsi, de quelque manière qu'il s'y prenne pour rapporter, celui qui rapporte ce qu'il ne sait pas à ce qu'il sait, celui-là fait de l'enseignement universel; et c'est dans ce sens que M. Jacotot a dit que sa méthode n'était pas une méthode, c'est-à-dire une suite de procédés, puisque les procédés ne sont point prescrits, mais abandonnés au gré de chacun. C'est au reste cette marche qu'ont suivie tous les hommes qui se sont placés haut dans quelque branche de connaissances que ce soit, et c'est pour cela que nous avons dit qu'elle n'était pas nouvelle. Ainsi ont procédé, les uns par nécessité, les autres par une sorte d'instinct, les grands maîtres des sciences, tous ceux qui ont posé les bases ou présenté les plus vastes développemens; mais la plupart ont agi à leur insu, sans remarquer que la marche qu'ils suivaient, tous pouvaient la suivre comme eux; que de la manière dont ils étudiaient une science, toutes les sciences pouvaient être étudiées. Voilà ce qui est nouveau; c'est là ce qu'a observé et constaté M. Jacotot. Là est la découverte. Cette méthode n'a pas seulement pour résultat d'abréger considérablement le temps de l'instruction et de la rendre plus profitable; mais en permettant à tout père de famille, quelque pauvre qu'il soit, de faire apprendre à ses enfans ce qu'il ignore lui-même, elle établit entre les hommes une véritable égalité. Là est le bienfait qui gravera le nom de M. Jacotot dans le cœur de tous les vrais amis de l'humanité; l'enseignement universel est la méthode du pauvre.

Nous avons vu qu'un dogme fondamental de l'enseignement universel était celui de l'égalité des intelligences; car proclamer que tout homme peut apprendre seul toutes choses, c'est dire que toutes les intelligences sont égales, puisque pour arriver au but il faut croire à la possibilité d'y arriver. C'est la persuasion du : *Qui veut peut*, que M. Jacotot a appelée émancipation intellectuelle et qui constitue une doctrine philosophique, à laquelle on a donné le nom de *panécastique* (πᾶν, tout, ἕκαστος, chacun).

Nous ne pouvons mieux exposer cette philosophie qu'en citant la remarquable définition d'un des disciples les

plus distingués du fondateur (1). « *Etre émancipé*, c'est n'être plus assujetti au joug funeste des explications, ni au préjugé si flétrissant de l'inégalité intellectuelle ; c'est comprendre la valeur de son ame, sa puissance et son aptitude à tous les genres d'études ; c'est savoir que la dignité de l'homme ne dépend ni de la condition qu'il occupe, ni des travaux auxquels il s'applique ; c'est aimer à réfléchir et à se rendre compte ; c'est avoir la conviction qu'il n'est aucune limite posée par la nature à nos acquisitions intellectuelles et à notre amélioration ; enfin c'est entreprendre à son tour une œuvre semblable à celle que nous avons prise pour modèle, afin de sortir du rang des élèves pour prendre place parmi les maîtres. »

L'universalité de la méthode a pour grand avantage de faire avancer l'élève d'une marche régulière ; et le temps qu'il perd aux yeux du monde en cherchant lui-même ce que l'on croit à tort qu'une explication lui apprendrait plus facilement, il le regagne en n'ayant pas à faire précéder l'étude de chaque science de celle d'une nouvelle méthode.

L'attention ferme nous fait bientôt comprendre ce qui nous avait d'abord paru le plus obscur. « Répétez, répétez sans cesse, a dit un autre disciple, et vous verrez s'éclaircir, comme par enchantement, les choses qui vous auront semblé le plus obscures et le plus inintelligibles. » C'est une attention soutenue qui explique cette opinion si vraie et si peu comprise : Tous les hommes ont une intelligence égale. En effet, il n'est pas de difficulté qui ne cède bientôt aux lumières de l'attention, et l'esprit quelque peu développé qu'il paraisse, finit toujours, grâce à une attention soutenue, par saisir, par comprendre les choses les plus abstraites et pour lesquelles il semblait d'abord qu'il fût besoin de l'esprit le plus actif et le plus pénétrant.

Si l'enseignement universel procède sans explicateur, il ne procède pas sans maître, comme on l'a dit. Les fonctions du maître sont d'agir sur la volonté, de stimuler la paresse, de déterminer l'application ; il prouve qu'il y a certitude indubitable d'arriver au but : L'exemple est ce qu'il y a de mieux pour cela. Les hommes de volonté n'ont besoin de personne ; pour les autres, les procédés ne sont pas des opé-

---

(1) Deshoullières. — *Résumé de l'Enseignement universel.*

rations du maître, mais des exercices que l'élève fait dans la forme et l'ordre qu'il faut. L'élève agit, le maître assiste, excite, encourage, propose son avis, ne l'impose jamais. L'élève dit : Je l'ai vu, et non pas : le maître l'a dit. Ce que le maître lui propose, il l'examine, l'accepte ou le rejette ; s'il se trompe, il se corrige lui-même par expérience, non par condescendance. Ailleurs, au contraire, les élèves acceptent toujours, aimant mieux croire que de prendre la peine de voir.

M. Jacotot trouve les explications inutiles, puisque tout homme peut comprendre ce qu'un autre a compris ; dangereuses, en ce qu'elles favorisent la paresse ; mais il ne dit pas qu'elles soient nécessairement mauvaises : elles peuvent être bonnes dès que l'élève n'est pas forcé de les accepter et qu'il sait qu'il pourrait s'en passer.

L'intelligence, comme l'ame, est égale chez tous les hommes et indépendante du plus ou moins de perfection des organes qui lui sont soumis. C'est un germe qui peut être développé à l'infini par la volonté et l'attention.

On dira peut-être que si les intelligences sont nativement égales et que les volontés ne le soient pas, cela revient au même. Non ; car tout le monde reconnaît que la volonté se forme et se développe, et réagit sur l'intelligence ; et en admettant l'inégalité des intelligences vous supposez une chose irrémédiable, et vous vous condamnez vous-même ; car, si mon intelligence n'est pas égale à la vôtre, toutes vos explications ne me feront pas comprendre ce que la vôtre comprend ; mais si c'est sur ma volonté qu'il faut agir, qui ne sait toute l'influence d'une volonté sur une autre ou des circonstances sur la volonté ? Quel que soit un élève, s'il est vrai qu'il ne puisse pas, *faute d'intelligence*, apercevoir par lui-même certains rapports qui existent entre les choses, comme il est impossible de donner de l'intelligence, il ne pourra les apercevoir davantage quand vous les lui montrerez. Rien à faire donc *par aucune méthode !* Dans cette supposition heureusement gratuite, si, ne les ayant pas aperçues d'abord, il les aperçoit quand vous les lui montrerez, ce n'était donc pas *faute d'intelligence*, mais *faute par lui de faire usage de l'intelligence qu'il avait*, quelle que fût d'ailleurs la cause qui l'empêchât de s'en servir. Tout ce que vous lui montrerez ne lui servira de rien s'il n'y porte lui-même son attention.

Quiconque a beaucoup vu
Peut avoir beaucoup retenu.

La Fontaine, avec raison, n'a pas dit *doit* avoir beaucoup retenu.

En un mot, comme on n'engraisse pas de ce qu'on mange, mais de ce qu'on digère, de même on n'est pas savant de ce qu'on *a lu,* mais de ce qu'on *a retenu.*

RÉCAPITULATION DES PRINCIPES DE LA MÉTHODE.

L'enseignement universel a été résumé, par le fondateur lui-même, dans cette simple formule :

« Apprendre quelque chose, — y rapporter tout le reste, — d'après ce principe : *Tous les hommes ont une égale intelligence.* »

C'est donc une nouvelle expérience faite sur l'esprit humain, d'après un principe nouveau ; et ce qui établit deux choses bien distinctes :

1° Le *fait* qui est incontestable, puisqu'il s'est renouvelé indéfiniment et sous toutes les formes ;

2° L'*opinion* qui l'a produit, qui l'a enfanté, et qui échappe à toute discussion sérieuse, attendu que ce n'est qu'une opinion.

Seulement, il ne faut pas perdre de vue que c'est l'opinion qui engendre le fait, et que, sans elle, tous les efforts doivent être stériles.

M. Jacotot n'a-t-il pas alors été fondé à dire : « Si vous répétez mon expérience en vous conformant au principe qui m'a dirigé moi-même, vous aurez le résultat intellectuel que j'ai obtenu (que vous admettiez ou que vous rejetiez la vérité de mon principe) ? »

Et déjà, avant lui, Newton avait pu dire au monde : « J'ai *prédit* ce phénomène céleste, en le calculant d'après l'*opinion* de la gravitation ; quiconque *pourra* calculer, d'après cette opinion, parviendra au même phénomène. Que mon hypothèse puisse ou non donner lieu à discussion, peu importe ; calculez, en vous appuyant sur elle, et vous trouverez comme moi le phénomène : cela suffit.

Il n'y a par conséquent, dans la méthode, aucune modification possible ; ou l'on ne répétera pas l'expérience de M. Jacotot, ou l'on sera obligé de la faire complète, avec

l'opinion de l'égalité intellectuelle, qui lui sert de base. — Ainsi, il faudra *apprendre* et *rapporter* d'après cette opinion.

Mais la nature n'a-t-elle pas tracé cette marche depuis le commencement du genre humain?

L'homme fait-il autre chose qu'apprendre et rapporter, sans qu'un de ces exercices puisse avoir lieu isolément? N'est-ce pas même une nécessité à laquelle il ne saurait se soustraire? car il n'a pas d'autre moyen de s'instruire. Quel est le premier usage de sa raison, si ce n'est de comparer entre elles les choses qu'il connaît, d'y rapporter celles qu'il ne connaît pas encore? et quelles sont toutes ses connaissances, si ce ne sont des rapports?

Il n'y a donc aucun doute que l'homme ne soit né pour saisir des rapports entre les faits qui l'entourent, mais il peut employer cette faculté au hasard, et même à tâtons; ou bien il peut choisir un objet d'étude pour terme unique de comparaison et rapporter tous les autres objets à celui qu'il a étudié.

C'est pourquoi l'on recommande dans l'enseignement universel d'apprendre *une* chose, et d'y rapporter les autres.

Cependant, M. Jacotot ne s'est pas borné à cette seule observation de la nature; il a voulu remonter jusqu'à la source de la première instruction de l'homme. Il a dit:

« Voilà un homme qui vient de naître, a-t-il des sensations? Je le suppose, puisque je lui vois des sens. En a-t-il la conscience? Je l'imagine et je le crois, quand je le compare à moi. Ses sens ont-ils le développement des miens? ou son ame est-elle engourdie, étonnée? Je n'en sais rien. Peut-être ne voit-il pas; peut-être est-ce l'ignorance en stupeur, qui regarde, la réflexion en suspens qui se replie sur elle-même. J'ignore tout cela. Ma pensée, ni dans son actualité, ni dans ses souvenirs, ne trouve rien de semblable à cet être destiné à devenir moi tout entier, et déjà moi, en partie, quand je l'étudie sous d'autres rapports.

J'ai beau l'interroger, il ne me répond pas, il ne me comprend pas. Cependant, il faut que je lui parle; c'est un besoin pour son père, pour sa mère, pour tous ceux qui l'entourent. Ils sont chargés, par la nature, de lui fournir des moyens d'instruction, sans savoir comment ils y contribuent. Le genre humain a été chargé de lui parler, et il n'est pas en son pouvoir de manquer à cette destination.

C'est donc une nécessité toute puissante, un ordre d'en haut, qui fait l'instruction d'un homme. Bien plus, l'individu lui-même n'est pas libre de ne pas s'instruire. Il entend *nécessairement* le genre humain qui bourdonne *nécessairement* autour de lui. Il faut qu'il écoute pour s'instruire, et il n'est pas le maître de ne pas écouter; il faut qu'il entende, et il ne peut suspendre ni les fonctions de ses oreilles, ni celles de ses yeux, ni celles du tact. Plus tard, ce commencement d'homme sera libre de faire un bon ou un mauvais usage de son instruction; mais à présent il s'instruit comme il grandit, sans le savoir et sans le vouloir.

Ainsi, la première instruction n'est pas libre. L'enfant apprend parce qu'il est né pour apprendre, et le genre humain l'instruit parce qu'il est né pour l'instruire, pour l'attirer à soi.

Continuez donc volontairement comme vous avez commencé involontairement. Vous étiez entourés de faits sans explications possibles, et ces faits vous ont instruits. Par conséquent, vous pourrez vous instruire avec des faits; or, il y a mille manières; apprenez comme il vous plaira, mais apprenez seuls : c'est la base de l'enseignement universel.

Il consiste déjà, comme on le voit, à *apprendre*, à *rapporter*, *sans le secours d'explications*. C'est la méthode de la nature, et elle est universelle en ce qu'elle s'applique avec un succès également certain à tous les genres possibles de connaissances.

Quelle que soit, en effet, la différence de nos acquisitions en idées ou en signes propres à les représenter, ce sont toujours les mêmes facultés qui opèrent et qui agissent; l'objet varie, mais la marche de l'esprit est toujours la même; le moyen d'acquisition doit donc aussi être le même; la même méthode doit s'appliquer à tout.

Voilà ce qui fait de la méthode de M. Jacotot, une méthode naturelle et universelle; car on ne saurait trop le redire :

Apprendre et *rapporter* est la méthode de la nature. — *Apprendre* une chose et y rapporter toutes les autres, est celle de l'enseignement universel.

Mais cette double condition renferme encore cet avantage inappréciable que, sans *explication*, on peut étudier *seul* et s'élever ainsi au plus haut degré d'instruction; ou, ce qui revient au même, on peut, non pas expliquer, non pas en-

seigner, mais faire apprendre à son élève ce qu'on ignore soi-même. C'est pour cela que le fondateur proclame avec raison sa méthode *l'émancipation intellectuelle* du genre humain : idée sublime et d'une application universelle, puisqu'elle ouvre à *tous les hommes d'une volonté ferme* les sources de l'instruction, et leur fournit les moyens de *se mettre en toute valeur tant pour eux que pour leurs semblables.*

Tel est, d'une manière très-succincte, l'exposé des observations qui ont conduit M. Jacotot à sa méthode, et des principes sur lesquels il l'a établie. Nous allons maintenant parler avec quelques détails de son application, en montrant que tous ses procédés ne sont que la rigoureuse conséquence des principes ; et en mettant en évidence que le but unique de cette méthode est d'associer l'instruction avec la raison, nous ferons nécessairement connaître ses immenses avantages.

1er *principe :* Il faut apprendre quelque chose.

Comme l'homme ne sait rien en naissant, et qu'il ne peut jamais savoir que ce qu'il a appris, ce principe est incontestable, et il est inconteste.

D'un autre côté, on accorde à tout homme, doué de sens commun, la faculté d'apprendre *quelque chose ;* or, il n'y a rien de plus ni de moins difficile à apprendre, donc, celui qui peut apprendre *quelque* chose peut *tout* apprendre. C'est ce qui ressortira encore d'une manière évidente des diverses considérations dans lesquelles nous allons entrer.

Mais que faut-il d'abord apprendre ? Y a-t-il un choix à faire dans l'objet de ce début ? existe-t-il en outre, pour apprendre, une manière préférable à une autre ? Non, certainement ; apprenez la chose qu'il vous plaira, et comme il vous plaira. Cette double liberté est un effet nécessaire de la nature même de la méthode.

Toutefois, il faut admettre une légère modification pour le plus grand nombre des élèves, pour ceux qui ont besoin d'être dirigés et soutenus dans leur travail. Pour ceux-là, quand on dit qu'il faut apprendre *quelque chose*, on entend par le mot *chose* un ensemble de faits matériels. Par exemple, un livre ; et voici la raison de ce choix :

Quoique l'élève s'instruise lui-même, sans aucune explication orale, puisque, dans l'enseignement universel, le maître est censé ignorant de ce que l'élève étudie ; il n'est

pas moins supposé que le père ou la mère se propose de diriger l'éducation de son enfant, de stimuler et de vérifier son attention. Si donc l'attention de l'élève se portait sur un objet immatériel, toute vérification deviendrait impossible. Au contraire, lorsque l'objet à étudier (quel qu'il soit) est matériel, il tombe sous les sens, et la vérification devient facile à tous.

Ainsi, le maître et l'élève ne peuvent s'entendre sans un objet, sans un livre choisi qui serve de point de communication entre ces deux esprits, et que l'un propose à l'étude de l'autre. Par exemple, ce sera en français quelques livres de Télémaque ; en mathématiques, certaines propositions ; en droit, le Traité de l'Usufruit ; en musique, les cinquante airs de la méthode d'Adam.

Dès que le choix du livre est fixé, et pour cela, il n'y a aucune exclusion, on le commence où l'on veut. Le domaine d'une science est sans limites. On peut dire de l'univers intellectuel ce que Pascal disait de l'univers matériel, la circonférence n'est nulle part. Partez d'où il vous plaira, vous n'en ferez jamais le tour. Il n'y a point de principe qui ne soit conséquence et réciproquement point d'idée mère qui ne puisse être fille. D'après cela, il est inutile de se disputer sur le point de départ.

Cette première idée, il *faut apprendre*, et *n'apprendre que des faits*, est immédiatement suivie de cette autre : *apprendre peu;* car l'étude approfondie d'un petit nombre de faits suffit pour présenter à l'élève une base solide sur laquelle il appuiera le reste de la science.

En effet, dans tous les arts, dans toutes les sciences, les élémens constitutifs ne sont qu'en petit nombre, et se trouvent contenus dans un petit espace. Par leur combinaison, ils produisent, il est vrai, des effets variés à l'infini ; mais l'homme peut discerner, par l'analyse et la comparaison, ces élémens qui, combinés, lui faisaient apparaître comme inconnus des objets connus depuis long-temps. Ainsi, l'on retrouvera facilement dans quelques pages les sept ou huit cents syllabes radicales qui composent toute langue ; ainsi, toutes les règles de l'art oratoire, comme toutes les lois de la nature, se retrouvent et peuvent se lire dans un petit nombre de faits.

En conséquence, on donne aux élèves pour l'étude des

langues, comme pour celle des sciences, un *Épitome* ou *Manuel* assez court pour être bientôt appris et répété souvent, et assez long néanmoins pour contenir une grande partie des faits à observer.

Puisqu'il s'agit d'apprendre, nous compléterons cette première partie de l'enseignement universel par deux observations d'une assez grande importance : l'une relative à l'exercice de la mémoire ; la seconde, à la nécessité de la répétition.

Apprendre par cœur est le travail qui effraye et rebute le plus généralement la jeunesse ; et il n'est pas rare de rencontrer des enfans qui disent qu'ils n'ont point de mémoire, et qui le disent même avec une sorte de conviction. C'est l'excuse de la paresse et de la légèreté. Ils n'ont point de mémoire ! et, sans mémoire, sauraient-ils quelque chose? ne resteraient-ils pas étrangers à tout ce qui les entoure ? la moindre communication leur serait-elle possible avec leurs parens, avec leurs camarades? Sauraient-ils retenir les noms de leurs jeux ; sauraient-ils même demander les choses les plus nécessaires à la vie ? Mais que l'expérience montre bien l'erreur du préjugé qui assigne différens degrés à la mémoire !

Qu'un enfant, quel qu'il soit, ait intérêt à savoir et à retenir une chose, et l'on verra si la mémoire lui fait défaut !

Oui, sans doute, il éprouvé beaucoup de peine pour apprendre par cœur des livres français, latins ou grecs, ou des mathématiques ; mais n'est-ce pas ordinairement parce que son esprit est emporté par des distractions continuelles ? — Pour corriger cette fâcheuse disposition, on a imaginé l'exercice suivant, dont on a obtenu les meilleurs résultats.

On n'exige d'abord que la répétition littérale de quelques phrases, puis on complète la leçon par la lecture de plusieurs pages à la suite ; ainsi, récitez ce que vous avez appris littéralement, lisez, recueillez-vous pendant quelques minutes ; quels mots, quelles phrases avez-vous retenus de votre lecture? — 2e Leçon. — Reprenez la première leçon, et ajoutez la seconde ; redites-moi ce que vous avez retenu de votre lecture précédente ; lisez, recueillez-vous ; qu'avez-vous retenu ? Tâchez de lier ces mots, ces phrases éparses que vous avez apprises hier, comblez les intervalles. Commencez-vous à voir clair, à distinguer les faits qui entrent dans la composition du livre que vous avez lu ? Pourriez-vous les raconter? Pensez-y. — 3e Leçon. — Reprenez les leçons

précédentes, et ajoutez-y de nouvelles phrases; vérifiez ce que vous avez retenu de vos lectures; relisez, recueillez-vous. Bien, je vois que vous distinguez les faits, que vous commencez à les analyser. Racontez, parlez, bientôt vous saurez littéralement; allons, du courage. — 4e Leçon. — Récitez, racontez, efforcez-vous de reproduire les expressions de votre auteur; relisez; savez-vous? — 5e Leçon. — Récitez le livre. Bien, vous savez imperturbablement.

C'est ainsi que tel élève qui, dans le principe, ne peut retenir une seule phrase, après quelques semaines, ou, au plus, quelques mois d'exercice, parvient à emporter d'une seule lecture des pages tout entières.

On a dû remarquer dans le procédé que nous venons de décrire, l'emploi d'un exercice qui joue un rôle principal dans la méthode et qui présente les plus grands avantages; c'est celui auquel on a donné le nom de *raconter*.

Raconter, c'est réciter ce que la mémoire nous fournit de ce que nous n'avons vu ou entendu qu'une fois. Peu importe que, dans le principe, on n'ait retenu que peu de chose; qu'on intervertisse l'ordre des pensées et des mots, il ne faut point s'en étonner ni s'en effrayer; cet exercice produira toujours d'excellens résultats.

Raconter est infiniment préférable à réciter. L'enfant qui récite est passif; sa mémoire le sert souvent sans qu'il y ait attention de sa part; tandis que celui qui n'a vu qu'une fois et qui raconte doit penser aux faits dont il a été témoin. En récitant, on ne s'exerce pas à faire usage de ce qu'on sait; au contraire, en racontant, on est actif, on fait des efforts pour combiner et employer ce qu'on a retenu.

Cette espèce d'improvisation donne aux élèves une facilité à exprimer leurs idées de vive voix ou par écrit, ce qui non seulement contribue au développement de leur intelligence, mais leur fait contracter une habitude non moins utile aux travaux de l'esprit, que nécessaire dans le commerce de la vie.

Mais s'il est essentiel d'apprendre, il ne l'est pas moins de retenir, et pour cela il faut répéter. Cette répétition, toutefois, ne consiste pas à réciter à longs intervalles ce qu'on a appris; elle doit avoir lieu *tous les jours*, s'il est possible, *et à des heures fixes*. Voici comment s'en explique M. Jacotot :

« Dans l'enseignement universel, la répétition est le

» point principal, c'est tout. On ne sait que ce que l'on a
» appris, on ne retient que ce que l'on répète ; on ne peut
» réfléchir que sur ce que l'on a retenu. La vieille méthode
» pèche surtout par le défaut de répétition. Là, comme
» chez nous, on exerce la mémoire, mais on ne répète que
» par hasard ; la répétition se fait à l'insu de l'élève ; à force
» de changer de livres, il revoit de temps en temps ce qu'il
» a vu, mais il ne s'en aperçoit qu'à la longue. »

D'ailleurs, le but de la répétition n'est pas seulement d'empêcher d'oublier, il est encore de *faire voir mieux et davantage ;* car dans un ouvrage, quel qu'il soit, on n'a jamais tout vu.

Et que de ressources dans un petit nombre de faits bien sus ! Quelle force ne puise-t-on pas dans cette connaissance ! N'est-ce pas ce qui a fait accepter comme une vérité proverbiale, le *timeo hominem unius libri ?*

En résumé, il faut apprendre *quelque chose* dans l'enseignement universel ; ce qu'on veut et comme on veut. On répète souvent pour ne pas oublier. Jusqu'ici on n'exige rien de difficile de la part de l'élève ; car pour apprendre il n'a besoin que d'attention et de volonté, et il n'y a non plus aucune difficulté pour le père, la mère ou le maître qui veut le diriger. Leur rôle est entièrement passif.

3° *Principe :* IL FAUT RAPPORTER.

Ce principe est à lui seul toute la méthode de l'enseignement universel, puisqu'on n'a appris que pour avoir des termes de comparaison, des rapports ; on n'a répété qu'afin de les avoir sans cesse présens à l'esprit.

Comparer deux objets, c'est les mettre en regard, c'est les rapporter l'un à l'autre, pour voir leur ressemblance et leur différence.

Pour peu qu'on ait réfléchi sur l'origine de nos connaissances, il est aisé de s'apercevoir que nous ne pouvons en acquérir que par la voie de comparaison. Ce qui est absolument incomparable est entièrement incompréhensible ; Dieu est le seul exemple que nous puissions en donner ici ; il ne peut être compris, parce qu'il ne peut être comparé. Mais tout ce qui est susceptible de comparaison, tout ce que nous pouvons apercevoir par des faces différentes, tout

ce que nous pouvons considérer relativement, peut toujours être du ressort de nos connaissances ; plus nous aurons de sujets de comparaison, de côtés différens, de points particuliers sous lesquels nous pourrons envisager notre objet, plus aussi nous aurons de moyens pour le connaître, et de facilité à réunir les idées sur lesquelles nous devons fonder notre jugement.

Bien plus, le parallèle de deux choses opposées, et qui ne peuvent soutenir aucune sorte de comparaison, nous fait mieux connaître les objets. Les rapports d'opposition répandent en quelque sorte plus de lumière que ceux de ressemblance.

C'est ainsi que l'esprit établit des rapports entre toutes les choses qui sont du domaine de l'intelligence ; c'est ainsi que *tout* se tient, *tout* se développe, *tout* se commente, *tout* s'explique l'un par l'autre ; que l'esprit humain voit dans *tout*, *tout* ce qu'il veut ; enfin, que *tout est dans tout*.

Axiôme fécond ; car ces rapports continuels éclairent ce qui était d'abord très-obscur ; conduisent au point où l'on n'était pas encore arrivé ; en un mot, sont la voie la plus certaine et la plus courte de toutes nos acquisitions personnelles, comme ils sont, pour ainsi dire, les degrés de toutes les sciences.

La comparaison opère les associations d'idées ; ces associations sont toute notre mémoire, toute notre imagination, toutes nos connaissances.

Ainsi l'élève, après avoir appris et répété, cherchera à rapporter ; ainsi, dès que sa raison aura surmonté le découragement qu'inspire l'étude de mémoire, si ennuyeuse, nous ne le contestons pas, il en commencera une nouvelle, facile et attrayante ; c'est celle des rapports. D'abord, l'esprit en saisit quelques-uns, puis d'autres, puis encore ; enfin une chaîne infinie s'établit entre les parties inconnues de la science, à mesure qu'on les compare à celles qui déjà sont acquises ; ce sont des milliers de ressemblances qui gravent dans l'esprit les connaissances nouvelles à côté des premières ; c'est une mnémonique sûre, infaillible.

Pour diriger l'élève dans cette nouvelle étude, on le fera parler. On exigera donc de lui qu'il apprenne et rapporte, puis qu'il explique lui-même ce qu'il a appris et rapporté. On ne le redressera jamais ; il suffira de s'assurer de son at-

tention. Cela n'est difficile ni pour le maître, ni pour l'élève, et c'est une suite de l'égalité intellectuelle.

En effet, il n'y a pas de cas où l'élève puisse prétendre n'avoir saisi aucuns rapports, quels qu'ils soient; et si le maître n'est pas assez savant pour apprécier le *résultat* du travail; comme homme, il sera toujours capable de juger le *fait* de ce travail; car tout le monde est à même de vérifier si un élève a été attentif.

Toutefois, il est impossible de le reconnaître par les seuls signes extérieurs de l'attention. N'avez-vous pas souvent entendu dire : Cet enfant fait ce qu'il peut, il est docile, attentif, il veut réussir. — Qui vous l'a dit? — Il ne lève pas les yeux. — Est-ce une preuve d'attention? — Non sans doute, puisqu'il n'a rien retenu, c'est que son esprit ne s'est fixé sur rien.

On commettrait donc une erreur de le juger sur les seules apparences; mais il est un autre moyen infaillible de ne s'y point méprendre, c'est de lui demander ce que vous croyez que son intelligence peut saisir, si petite que vous puissiez la supposer, et vous verrez *toujours* qu'il a manqué dans telle occasion de volonté et d'attention.

Dans tous les cas, l'art de l'examinateur ignorant consiste à ramener l'examiné à des objets matériels, à des phrases, à des mots écrits dans un livre, à une *chose* qu'il puisse vérifier avec ses sens. C'est la méthode des pères de famille ignorans. Il ne faut point de science, il ne faut que des yeux et du *sens commun* à tout le monde.

EXCLUSION DE TOUTE EXPLICATION.

Puisque les élèves, ainsi que cela résulte de ce qui vient d'être dit, peuvent apprendre et rapporter, sans aucun secours, sans une explication quelconque, on doit admettre comme une conséquence toute naturelle qu'on *peut enseigner ce qu'on ignore*. Et, d'ailleurs, une méthode ne saurait être universelle si elle n'était pas applicable à ce qu'on ignore. Voyons par quelle suite d'observations M. Jacotot a été amené à cette proposition si nouvelle et qui deviendra si féconde dans l'enseignement.

La manière dont l'enfant, en tout pays, et *avant toute explication possible*, apprend à connaître les personnes, les choses et sa langue maternelle, suffit pour faire concevoir qu'il peut également apprendre toute autre chose sans

explication, puisque pour cela il n'a qu'à continuer de faire les mêmes opérations.

En effet, les arts et les sciences ne sont que des langues particulières, et les mots de ces langues sont de deux espèces. Les uns, tirés de la langue commune, conservent dans la science pour laquelle ils ont été empruntés la même acception qui leur a été donnée par le peuple. Les autres sont des mots nouveaux ignorés du vulgaire. Or, il est facile de comprendre, lorsqu'on veut se donner la peine d'y réfléchir, que l'homme qui devine le sens des mots de la langue maternelle, comprendra par la même raison les faits dont les mots scientifiques sont la représentation. Il suffit, pour acquérir cette connaissance, de le vouloir ; la faculté, qui s'est manifestée dans la langue maternelle, n'a rien de plus à faire que ce qu'elle a fait. Toute explication est également inutile dans les deux cas.

C'est, du reste, à l'absence absolue d'explication que sont dus tous les succès de la méthode, parce qu'elle oblige, et par conséquent accoutume les enfans *à penser*. Comme ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes, ils sont obligés à une attention soutenue, et ils finissent par reconnaître que leurs progrès seront le résultat nécessaire de leur volonté. Ainsi, attention et volonté, voilà les sources de tous les succès des hommes, les causes du génie ; et l'une et l'autre, on peut les acquérir.

Et, quand bien même le vice de toute explication ne serait pas sensible pour tout le monde quand il serait vrai que les idées pussent entrer dans l'esprit des enfans par la voie des explications, il faudra convenir d'après l'expérience, que *si ces idées sont en eux, elles ne sont point à eux; ne font point partie d'eux-mêmes; que ce sont des plantes étrangères qui ne peuvent jamais prendre racine.*

Il nous reste, pour compléter l'exposé des principes sur lesquels repose l'enseignement universel, à dire ce qu'on entend par *apprendre et rapporter, d'après un principe.*

Qu'est-ce donc qu'apprendre d'après un principe? Le voici : Si votre élève apprend le latin, ne vous contentez point de lui faire réciter sa leçon ou répéter l'explication qui lui aura été donnée verbalement dans une traduction ; jusque-là l'enseignement universel, avec tous ses exercices, ressemblerait aux autres méthodes ; mais qu'il dise ce qu'il

a remarqué, soit un mot nouveau ou une syllabe nouvelle, soit la signification de deux synonymes, etc.; alors seulement il a appris d'après l'égalité, puisqu'il montre, en donnant ces explications, qu'il a l'intelligence d'un explicateur. Il lui sera ensuite facile de rapporter ces remarques, d'après le même principe, à ce qu'il connaissait déjà.

Ajoutons aussi que ce principe d'une application si facile est également un principe de modestie et de confiance. Principe de modestie qui ne vous permet pas de croire que l'explication que vous avez donnée soit la seule admissible, que la vérification que vous avez faite soit *la* véritable vérification. Principe de confiance qui permet à chacun de se livrer à ses conjectures, à son idée, à ses sentimens, et de les prêter au poète qu'on étudie. Il est homme comme nous, donc il est possible, d'après le *principe de l'égalité intellectuelle*, qu'il ait eu telle intention. Il nous semble que telle est la cause des émotions que nous avons éprouvées; donc, d'après le *principe*, nous pourrions communiquer ces émotions à nos *semblables* en employant les *moyens* auxquels nous croyons devoir attribuer ce que nous avons senti nous-mêmes.

On a craint que cette *opinion*, sur laquelle est basé tout l'enseignement, n'inspirât de l'orgueil aux enfans; mais comment se ferait-il que la conviction qu'on ne l'emporte en intelligence sur personne, pût inspirer la pensée qu'on a des droits à sa supériorité? Au contraire, l'élève voyant par quel chemin il a été conduit à sentir qu'il est, par son intelligence, l'égal des plus grands hommes; il reconnaît que tout homme peut suivre le même chemin, et conclut ainsi, sans *modestie affectée*, qu'il n'a pas moins d'intelligence que le premier venu.

Mais si la méthode produit cet effet salutaire sur ceux qui seraient portés à se croire d'une nature supérieure, elle exerce une influence non moins précieuse sur ces malheureux qui, abrutis par l'idée de leur incapacité, sont dégradés aux yeux de leurs semblables: ceux-là, elle les rappelle à leur nature d'homme. En un mot, sentir la dignité de l'espèce humaine, est le but de l'émancipation intellectuelle. On peut y puiser les moyens de perfectionner les travaux humains, d'assurer le bonheur des individus et le repos des sociétés; car on ne s'instruit pas pour sortir de la position

sociale où Dieu nous a placés ; mais pour la connaître, pour en étudier les devoirs et pour apprendre à les remplir.

Disons encore, pour terminer, que dans *la* méthode on n'apprend pas seulement pour savoir, mais aussi pour faire. Savoir n'est rien, faire est tout. Et d'abord on est actif, on fait quelque chose quand on rapporte ce qu'on apprend chaque jour à ce qui a été appris précédemment ; mais, de plus, on peut s'exercer à parler de ce qu'on a appris.

Parler, dire un avis, soutenir une opinion, proposer à un enfant des exercices intellectuels qu'on proposerait à un homme, à Bossuet, par exemple ; voilà en quoi consiste la Méthode Jacotot.

Le livre qu'on publie aujourd'hui, sous le titre de *Manuel complet de l'Enseignement universel*, est un recueil de moyens d'en faire l'application à la plupart des connaissances humaines. Il est destiné aux personnes qui n'ont ni le temps ni la volonté de trouver elles-mêmes une marche convenable, et à qui il faut par conséquent des exemples de procédés. A l'égard des hommes qui savent vouloir, on n'a pas besoin de s'en inquiéter ; ceux-là marchent seuls et sans aide, en lisant et méditant les ouvrages du fondateur.

AVIS IMPORTANT.

Quoique cela soit répété dans le cours de l'ouvrage, il est nécessaire de déclarer une fois pour toutes que les diverses compositions qu'on y trouve ont été insérées telles qu'elles sont sorties de la plume des élèves, c'est-à-dire avec toutes les incorrections qu'elles renfermaient. Mais une chose à constater, c'est qu'au milieu des fautes les plus grossières, surtout dans les langues étrangères, on reconnaît toujours que l'élève écrit, même dès le principe, dans le génie de la langue qu'il étudie, et qu'insensiblement son style s'améliore à mesure qu'il sait mieux les mots et l'emploi qu'il en faut faire. Si, au début, on tenait absolument à la perfection, on n'obtiendrait jamais rien des élèves. Le courage et la confiance ne peuvent venir qu'insensiblement, et lorsque, par des essais continuels, on est chaque jour à même de reconnaître quelque amélioration dans son travail.

TRAITÉ COMPLET

DE

L'ENSEIGNEMENT

UNIVERSEL.



LANGUE MATERNELLE.

Faites apprendre un livre à votre élève, lisez-le vous-même souvent, et vérifiez si l'élève comprend tout ce qu'il sait; assurez-vous qu'il ne peut plus l'oublier; montrez-lui enfin à rapporter à son livre tout ce qu'il apprendra par la suite, et vous ferez de l'enseignement universel.

La méthode se trouve effectivement dans ce peu de mots; tout ce que nous allons dire sur son application aux langues, aux sciences et aux arts, n'en sera que le développement ou l'extension.

DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.

PREMIÈRE LEÇON.

On met sous les yeux de l'élève le premier livre de Télémaque.

On dit, et l'élève répète :

Calypso
Calypso ne
Calypso ne pouvait
Calypso ne pouvait se
Calypso ne pouvait se consoler
Calypso ne pouvait se consoler du
Calypso ne pouvait se consoler du départ
Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.

On fait écrire cette première phrase d'après une exemple en fin, et en suivant le même procédé que pour la lecture; c'est-à-dire en ajoutant chaque fois un mot nouveau à ceux qui ont été écrits précédemment [1]. Chaque fois aussi l'élève compare ce qu'il a écrit avec l'exemple qu'il a imitée.

On vérifie qu'il distingue tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres.

Il faut prendre garde d'aller trop vite en commençant, et retenir l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant d'acquisitions nouvelles à faire dans une seule phrase!

---

1 V. l'*Instruction normale* pour la lecture et l'écriture, par de Séprés.—Chez Mansut, rue des Mathurins-St.-Jacques, 17, et chez M. Mathias, quai Malaquais, 15.

DEUXIÈME LEÇON.

On fait répéter la première phrase, et on ajoute la seconde en suivant le même procédé.

L'élève répète et écrit.

On fait la vérification comme pour la première leçon.

Rien n'empêche de donner ces deux leçons en une ; cela dépend de la volonté de l'élève ; mais, encore une fois, qu'on se défie du préjugé que donne la science : il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier !

TROISIÈME LEÇON.

On fait répéter, et on ajoute la troisième phrase.

L'élève répète et écrit depuis le commencement.

On vérifie, en remarquant ce que l'élève a oublié pour le lui faire répéter.

Dès que l'élève a oublié quelque chose, notez-le pour le lui redemander. Revenez souvent sur les mêmes questions, car, si on doit avoir confiance dans l'esprit de l'élève, on ne saurait jamais se défier assez de sa mémoire.

QUATRIÈME LEÇON.

On fait répéter, et on va, s'il est possible, jusqu'aux mots *avait disparu à ses yeux*.

L'élève répète et écrit depuis le commencement jusqu'où il a le temps d'aller.

On vérifie : montrez *Ca*, *pou*, *pouv*, *lyp*, *ait*, un *c*, un *i*, etc. ; faites-les montrer à l'élève.

Il faut, le plus tôt possible, exiger que l'élève, qui connaît les mots, fasse attention aux lettres et aux syllabes : cela sera utile pour la grammaire.

Dans *pouvait*, *a*, *i*, indiquent l'imparfait, et *t* est le signe de la troisième personne du singulier : l'élève le verra bien, mais il faut qu'il connaisse parfaitement l'orthographe de ce mot. Il faut lui demander où est *pou*, où est *pouv* ; cette décomposition du même mot de plusieurs manières différentes, lui sera d'un grand secours dans l'étude des langues étrangères. La connaissance de la syllabe *pouv* lui fera deviner le mot *pouvoir*, et on le conduira ainsi à faire lui-même l'anatomie exacte des mots composés.

En un mot, il faut faire toutes les combinaisons et ne jamais croire qu'on a tout vu.

CINQUIÈME LEÇON.

On fait répéter par cœur l'orthographe des mots.

L'élève prépare seul la lecture de quelques mots ou de quelques phrases.

Il doit écrire toujours depuis le commencement.

On vérifie ce qu'on a ajouté.

Mettez toujours le plus grand soin à vérifier si l'élève sait l'orthographe. — L'orthographe est la base d'une infinité de réflexions que l'esprit ne fera jamais si la mémoire ne lui présente pas nettement toutes les lettres, toutes les syllabes.

SIXIÈME LEÇON.

Quand l'élève sait par cœur jusqu'à *Calypso étonnée*, on ne s'occupe plus de la lecture.

Il continue à apprendre par cœur, et il écrit alternativement sur l'exemple et de mémoire.

L'élève sait déjà bien suffisamment pour déchiffrer et comprendre les livres, en rapportant ce qu'il ignore à ce qu'il a appris. Quand il est embarrassé, aidez-le s'il le faut, mais ne manquez

pas de lui faire remarquer qu'en général son embarras est le résultat de sa distraction. Ayez soin surtout de revenir à votre explication, afin de vous assurer qu'il ne l'oubliera pas; car il faut que chaque conquête soit une acquisition durable.

DE L'ÉTUDE DE LA LANGUE.

SEPTIÈME LEÇON.

Déjà l'élève, en continuant ses exercices de lecture, commence à apprendre un livre par cœur.

Tous les jours, à des heures déterminées, on doit faire la répétition entière; il ne faut pas partager sans une absolue nécessité. Cependant lorsque le nombre des livres est trop grand pour pouvoir être récité tous les jours, par exemple, quand les élèves sont parvenus à savoir six livres; alors il est seulement nécessaire de faire cette répétition deux fois par semaine, comme c'est l'usage dans les établissemens d'enseignement universel.

On vérifie toujours si l'élève sait l'orthographe de tous les mots.

EXEMPLE DE CET EXERCICE.

QUESTIONS.	RÉPONSES.
Comment écrit-on *consoler*?	*c o n s o l e r.*
———————— *départ*?	*d é p a r t.*
Dites les lettres qui composent le mot *douleur*.	*d o u l e u r.*
Comment écrit-on *malheur*?	*m a l h e u r.*
Où avez-vous vu ce mot?	Dans *malheureuse*.
Ecrivez *Ulysse*.	*U* grand; *l y s s e.*
Pourquoi mettez-vous un *U* majuscule?	Parce que je l'ai vu ainsi.

QUESTIONS.	RÉPONSES.
Quand met-on une grande lettre au commencement d'un mot ?	Je ne sais.
Regardez.	Je vois des lettres majuscules au commencement de chaque phrase et à la tête des noms des personnes.
Ecrivez la finale *vait*.	On l'écrit de deux manières : *v a i t* ou *v a i e n t*.
Dans quelle circonstance écrit-on *vait* et *vaient* ?	Je ne sais.
Faites-y attention. Regardez.	Quand on parle de plusieurs personnes on écrit *vaient*.
Où est le fait ?	Les nymphes qui la *servaient*.
Ecrivez le mot *heure*.	Je ne l'ai pas vu.
Regardez bien.	Je le trouve dans *malheureuse*, et j'écrirai *h e u r e*.
Etc., etc.	Etc., etc.

On ne saurait trop souvent renouveler cet exercice ; faites aussi transcrire des *alinéa* entiers par cœur ; que l'élève trouve et corrige lui-même ses fautes, sous le rapport des lettres, des points, des virgules, des accens, etc. ; s'il ne peut d'abord les trouver de mémoire, qu'il ait recours à son livre, bientôt rien n'échappera à son attention.

On voit que, dans cet exercice, on accoutume déjà l'enfant à tirer des faits particuliers des conclusions générales, c'est-à-dire à généraliser.

HUITIÈME LEÇON.

En continuant à s'occuper de l'écriture, à faire vérifier l'orthographe, on apprend aussi par cœur, le plus que possible, du Télémaque, par exemple les six premiers livres. On en récite deux ou trois chaque jour à des heures déterminées.

L'élève qui sait par cœur doit répéter sans cesse avec les autres. La répétition se fait en commun; chacun récite à son tour, sans interruption, et le plus vite qu'il est possible, pour ménager le temps; ensuite on commence à diriger l'attention sur le sens des mots. Il y a dans les langues des signes de choses : *grotte;* des signes de personnes : *Calypso;* des signes d'actions ou de faits : *elle se promenait.* On ne se trompe pas sur les signes de cette espèce. Il y en a qui expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau; ce sont ceux-là surtout qu'il faut étudier et apprendre pour les employer à propos. Par exemple : *exactitude de la police.*

A mesure donc qu'on rencontrera ces différentes espèces de mots, on indiquera à l'élève les noms qu'ils ont reçus des grammairiens. *Nymphe, déesse*, sont des noms communs de personnes; *grotte*, *vaisseaux*, sont des noms communs de choses; *pouvait*, est un verbe; *ne*, une négation; *fleuris*, un adjectif; *fendant*, un participe; *ses*, un pronom possessif, etc.

Ensuite on fera montrer à l'élève ces mêmes mots dans d'autres passages.

On se contentera de ces simples connaissances, jusqu'au moment où l'on s'occupera de la vérification et de l'étude de la grammaire.

NEUVIÈME LEÇON.

L'élève commence à écrire successivement en moyen, puis en gros.

La vitesse s'acquiert par l'habitude, la régularité par l'étude constamment répétée de chaque lettre en particulier, et par la comparaison continuelle des traits que l'on forme avec ceux tracés sur le modèle.

L'élève répète sans cesse le livre choisi par le maître. Cet exercice mnémonique est de la plus haute importance; on reconnaît plus tard tous les avantages d'une mémoire prompte et richement pourvue. Quant aux moyens de faire apprendre et de vaincre les mémoires lentes et difficiles, il en existe plusieurs, dont un consiste à ajouter un mot à la leçon précédemment apprise, que l'on reprend toujours du commencement. De cette manière, et revenant sans cesse sur les mêmes mots, on finit par les retenir textuellement, et dans l'ordre où ils sont placés dans le livre.

On peut encore, pour faciliter cet exercice de mémoire, faire raconter quelques jours d'avance ce qu'on doit donner à apprendre par cœur aux jeunes gens; on leur épargne par là beaucoup de fatigue : d'abord on ne leur donne qu'un paragraphe ou deux à lire et à raconter, jusqu'à ce qu'ils aient acquis une certaine habitude de parler[1]; puis, lorsqu'ils racontent un livre pour la seconde ou la troisième fois, on leur donne un épisode entier.

Nous n'indiquons ici l'exercice *raconter* que comme moyen d'aider la mémoire; plus tard nous entrerons dans plus de détails à ce sujet, lorsque nous le considérerons sous ses rapports intellectuels. Il donne, en effet, aux jeunes gens la mémoire des choses; il les forme à mettre en ordre et à exprimer leurs idées; il prête à leur style de la pureté, de la facilité, de l'abondance, et leur ôte infailliblement cet embarras qu'éprouvent presque toujours les personnes qui n'ont pas pris de bonne heure l'habitude de parler et d'écrire.

---

[1] V. le procédé entier de cet exercice dans le Cours de Langue française, par de Sêprés, 3e édition.

DIXIÈME LEÇON.

On vérifie si l'élève a compris, c'est-à-dire s'il a fait attention à ce qu'il récite.

PREMIER EXERCICE. — QUESTIONS SUR LES FAITS.

LE MAITRE.

De quoi Calypso ne pouvait-elle pas se consoler?

L'ÉLÈVE.

Du départ d'Ulysse.

LE MAITRE.

Faisait-il froid dans l'île de Calypso?

L'ÉLÈVE.

Je ne sais.

LE MAITRE.

Regardez.

L'ÉLÈVE.

Non, il y régnait un printemps éternel.

LE MAITRE.

Pourquoi se promenait-elle seule?

L'ÉLÈVE.

Parce qu'elle était triste.

LE MAITRE.

De quoi Calypso se trouvait-elle malheureuse? — Par qui était-elle servie? — Quelle était la taille d'Ulysse? — En quoi Télémaque ressemblait-il à Ulysse? — Etc., etc.

Le nombre des questions est infini.

DEUXIÈME EXERCICE. — QUESTIONS GÉNÉRALES.

LE MAITRE.

Qu'est-ce qu'une déesse?

L'ÉLÈVE.

C'est un être immortel servi par des nymphes.

LE MAITRE.

Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes.

L'ÉLÈVE.

Je ne sais.

LE MAITRE.

Pourquoi l'avez-vous dit?

L'ÉLÈVE.

Pour répondre.

LE MAITRE.

Il fallait dire : *Calypso était servie par des nymphes; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir.*

LE MAITRE.

Qu'est-ce qu'un naufrage? — une nymphe? — un roi? — une île? — une grotte? — un repas, etc.

Ne faites jamais que des questions dont la réponse soit dans le livre qu'on sait, n'importe où; quand même les élémens de la solution seraient épars, c'est à la mémoire à les rassembler. *L'esprit voit toujours bien ce qu'il voit*; mais on parle souvent de ce qu'on n'a pas vu, et c'est alors qu'on peut se tromper ou déraisonner.

Exercez l'élève à généraliser. — S'il se trompe, montrez-lui qu'il est distrait, qu'il a parlé sans voir, et il raisonnera bien. *Nous ne nous trompons jamais que par distraction.* N'excusez donc pas une faute de distraction comme une faute d'orthographe : cela rend l'esprit trop prompt à juger légèrement avant d'avoir examiné. — En un mot, considérez la distraction comme l'unique cause des erreurs de l'élève; c'est son plus grand ennemi

à combattre : on ne peut donc trop s'exercer à un combat qu'il faut renouveler sans cesse. La distraction est une espèce de vice, de passion qui nous empêche de considérer la chose sous toutes ses faces. *Ce n'est donc jamais l'intelligence, mais l'attention qui est en défaut.*

TROISIÈME EXERCICE. — GÉNÉRALISATIONS.

LE MAITRE.

Quel est l'état d'une personne affligée?

L'ÉLÈVE.

Elle cherche la solitude.

LE MAITRE.

Il est vrai que Calypso était triste, et qu'elle cherchait la solitude, mais qui vous a dit que toutes les personnes affligées cherchent la solitude?

L'ÉLÈVE.

Tout le monde le sait.

LE MAITRE.

Quelle distinction les Païens établissaient-ils entre les dieux? (Voy. alinéa 2). — *Que voit-on après un naufrage?* (Al. 2). — *Quel est le défaut de la jeunesse?* (Al. 11). — *A quoi peut-on comparer des paroles flatteuses?* (Al. 13). — *A quel moyen a-t-on recours quand on veut donner une idée plus sensible d'une chose?* (Al. 6, 8, 13). — *A quoi sert une comparaison?* — *Pourquoi, et dans quel cas a-t-on recours à une comparaison?* — *Comment s'y prend un sage ami pour nous détourner de ce qui peut nous nuire?* (Al. 11, 20). — *Quand on veut connaître le penchant, le caractère de quelqu'un, comment s'y prend-on?* (Alinéa 19). — *Quel était le but de Calypso?* (Al. 3 à 20). — *Quels moyens emploie une personne*

qui en veut séduire une autre? (Ibid.) — *Pourrait-on, du fait énoncé dans l'alinéa* 21, *conclure quelque chose relativement à l'amitié en général? — Que pensez-vous de* TELLE *chose? — Quelle observation ou réflexion vous a suggérée* TELLE *phrase*, TELLE *action*, TELLE *réponse? — Quel est le fait qui vous a fait penser ou dire cela? — Etc., etc.*

Ces questions forcent l'élève à observer, à réfléchir, et l'accoutument à généraliser ses idées. Pour apprécier cet exercice, il faut se rappeler que c'est par la faculté de généraliser les idées que l'homme diffère des animaux, et par la plus ou moins grande facilité et l'habitude de faire cette opération, que les hommes diffèrent le plus entre eux.

Il ne faut pas prétendre, lorsqu'on adresse de semblables questions, qu'un élève nous fasse la réponse que nous avons nous-mêmes dans l'esprit. Un fait, de même qu'un corps, peut être vu de mille côtés divers, et l'enfant n'est pas toujours placé au même point de vue que le maître; c'est ce qui peut donner lieu à des manières de juger différentes, et par conséquent à des réponses inattendues. Ne vous inquiétez pas non plus d'une réponse peu juste; mais demandez toujours où *est le fait*. L'élève accoutumé à réfléchir réformera lui-même des jugemens erronés, que la précipitation lui aurait fait porter.

QUATRIÈME EXERCICE.

LE MAITRE.

Que veut dire tout le premier paragraphe?

L'ÉLÈVE.

Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3).

LE MAITRE.

Expliquez-vous.

L'ÉLÈVE.

Dans sa douleur et *elle se trouvait malheureuse*, c'est la répétition de ne pouvait se consoler; — *D'être immortelle*, donne l'idée de Calypso; — *Les nymphes qui la servaient*, cela me fait penser à Calypso; — *N'osaient lui parler*, me rappelle qu'elle ne pouvait pas se consoler; — *Sa grotte*, je vois Calypso; — *Ne résonnait plus de son chant*, elle était triste; — *Elle se promenait souvent seule* (2); — *Sur les gazons fleuris dont un printemps éternel bordait son île* (1); — *Mais ces beaux lieux* (1), — *Loin de modérer sa douleur* (2), — *Ne faisaient que lui rappeler le triste souvenir d'Ulysse, qu'elle y avait vu tant de fois auprès d'elle* (2, 3). — *Et elle était sans cesse tournée* (1), — *Vers le côté où le vaisseau d'Ulysse, fendant les ondes, avait disparu à ses yeux* (3).

Voici un artifice oratoire : c'est la répétition. Cet artifice est connu de tout le monde; c'est ce qu'il faut remarquer. En général, le but principal de l'étude est de distinguer avec soin ce qu'on a appris pour ne pas l'oublier, et on répète aussi ce qu'on fait naturellement pour prendre l'habitude de le faire à volonté. C'est le commencement de l'art. L'homme ému dit toujours la même chose, et quand il manque d'expressions, il redit les mêmes mots. Il se défie de l'impression fugitive produite par quelques signes, toujours en trop petit nombre, selon lui, pour communiquer ses sentimens qui débordent. L'art n'est que l'imitation de la nature; et, chose singulière, quoiqu'il ne s'agisse jamais que de faire ce que nous avons fait, ce que tout le monde fait, il faut apprendre l'art par des exer-

cices répétés et une attention soutenue, afin de décomposer et de graver ainsi par partie, dans notre mémoire, une réflexion dont le plus simple des hommes nous fournit à chaque instant le plus parfait modèle. Nous employons tous la répétition comme Fénélon, quand nous éprouvons le besoin de communiquer nos sentimens : voilà la nature, voilà l'homme. Mais montrer aux autres le signe d'un sentiment que nous n'éprouvons pas d'abord, sentir à volonté : voilà Fénélon, voilà l'orateur. Celui-ci sent quand il lui plaît, et voici comment : quand nous lisons Racine, nous sommes émus à la vue des signes qu'il nous présente ; donc si la mémoire du poète lui rappelle ces signes qu'il a appris, il doit être ému lui-même. C'est une suite d'actions et de réactions qui produirait le mouvement perpétuel de la pensée, si les distractions inséparables de notre nature n'interrompaient le cours de ce fleuve intarissable dans sa source, et dont les débordemens nuisent à son écoulement régulier. La grande difficulté dans ces momens d'agitation n'est pas de savoir ce qu'il faut dire, mais ce qu'il faut tenir en réserve. L'intelligence fournit des torrens, c'est à l'art à les réunir et à les diviser.

Après les *développemens* on étudie les *analyses*. Elles consistent à rechercher la pensée principale d'un développement ou d'un paragraphe; laquelle pensée peut se réduire elle-même à un mot *abstrait*. Ainsi tout le premier paragraphe peut se résumer en la première phrase : « Calypso ne pouvait se » consoler du départ d'Ulysse » ; et cette phrase donne le mot REGRETS. Le 12e alinéa du 1er livre, commençant par ces mots : « Craignez, répartit » Mentor, qu'elle ne vous accable de maux, etc. » se réduira en cette phrase principale : « Mentor » engage Télémaque à se défier de Calypso et de

» lui-même », dont le mot AVIS peut donner une idée exacte.

On fera bien de répéter cet exercice sur tous les paragraphes du 1er livre.

CINQUIÈME EXERCICE.

Dès que les élèves connaissent le 1er livre de Télémaque, le maître donne ses sujets de composition. Par exemple : imitez le 1er paragraphe.

Voici un exemple de ce travail, et de la manière dont il doit être justifié par l'élève. (V. le 15e liv.)

« Philoctète ne pouvait se consoler d'avoir dé-
» voilé le secret de la mort du grand Alcide, qu'il
» avait juré de ne jamais découvrir. Dans sa dou-
» leur, il se trouvait plus malheureux par le res-
» souvenir de son parjure, que de l'abandon si
» inhumain des Grecs, de la trahison d'Ulysse,
» et de l'horrible souffrance de sa plaie. Son antre
» retentissait nuit et jour de ses gémissemens. Dans
» le transport de sa douleur, ses hurlemens éloi-
» gnaient loin de lui les bêtes farouches, qui
» avaient habité avant lui cette affreuse caverne.
» Souvent, dans les assoupissemens qui suivaient
» ses fréquens accès de douleur, il voyait en songe
» l'éclatant Olympe, où tous les dieux étaient as-
» semblés : là, il voyait aussi le grand Alcide, en-
» touré de rayons de gloire, assis près du trône
» de Jupiter. Mais ces images de félicité, loin de
» modérer sa douleur, ne faisaient que lui rappe-
» ler le triste souvenir de son parjure. Souvent il
» demeurait étendu sur le rivage de la mer, et
» ses regards étaient sans cesse tournés vers le
» côté où les vaisseaux des rois grecs, fendant les
» ondes, avaient disparu à ses yeux. »

LE MAITRE.

Comment avez-vous fait cette imitation ?

L'ÉLÈVE.

J'ai vu qu'il y avait une grande ressemblance entre le sentiment de Philoctète et celui de Calypso, et que l'un pouvait être raconté sur l'autre.

LE MAITRE.

Qu'entend-on par faire une imitation ?

L'ÉLÈVE.

C'est décrire un objet, un sentiment, d'après un passage qu'on prend pour modèle, en conservant autant qu'il est possible, et dans leur ordre, la forme des phrases, les expressions et les mots.

LE MAITRE.

Pourquoi avez-vous dit : d'avoir dévoilé le secret de la mort du grand Alcide ?

L'ÉLÈVE.

C'est un fait de l'histoire de Philoctète.

LE MAITRE.

Pourquoi : qu'il avait juré de ne jamais découvrir ?

L'ÉLÈVE.

C'est encore un fait de l'histoire.

LE MAITRE.

Pouvez-vous justifier de même tout ce que vous avez dit ?

L'ÉLÈVE.

Oui, par l'histoire de Philoctète.

LE MAITRE.

Pourquoi avez-vous dit PARJURE ?

L'ÉLÈVE.

Parce que j'ai vu dans le 15e livre, qu'on désigne ainsi le crime de celui qui a manqué à son serment.

LE MAITRE.

Pourquoi avez-vous dit : fréquens accès de douleur?

L'ÉLÈVE.

Parce que je vois que les accès de douleur de Philoctète revenaient souvent.

LE MAITRE.

L'expression IMAGES DE FÉLICITÉ *est-elle française?*

L'ÉLÈVE.

Elle se trouve dans le livre, à l'endroit où Télémaque voit Ulysse en songe.

LE MAITRE.

Comment savez-vous qu'elle convient où vous l'avez employée?

L'ÉLÈVE.

J'ai remarqué que j'avais à rendre le même sentiment, puisque Télémaque, ainsi que Philoctète, est attristé par ses songes [1].

LE MAITRE.

Ne pourrait-on pas employer cette expression pour rendre le même sentiment?

L'ÉLÈVE.

Je n'en sais rien; je ne l'ai pas vu.

Etc., etc.

L'artifice oratoire, que nous appelons *répétition*, se trouve partout. Mais il y a une chose qu'il faut

---

[1] V. le Cours complet de langue française, par de Séprés.

faire remarquer à l'élève : ce sont les faits divers qui servent de base aux différentes formes de la réflexion que l'orateur a répétée. *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.* Dès qu'on sait le français, on est capable de répéter sous mille formes différentes qu'on a apprises dans les livres, *ne pouvait se consoler*, parce que tout le monde sait quel est l'état d'une personne qui ne peut pas se consoler ; mais on ne sait pas pour cela répéter l'idée de *Calypso*, parce que tout le monde ne connaît pas la déesse Calypso. Fénélon le savait ; il copie ou il imite les faits qu'il a lus, les voici : Calypso était immortelle ; elle habitait une grotte, elle aimait le chant (si on ne suppose cet antécédent, la réflexion, *sa grotte ne résonnait plus de son chant*, serait une réflexion niaise et sans base) ; elle était servie par des nymphes ; un printemps éternel bordait son île de gazons fleuris : voilà les matériaux propres au sujet, et qui le distinguent de tout autre. La transformation successive de la réflexion de l'orateur, sans ces faits différens, ne serait qu'un lieu commun qui doit se trouver toutes les fois qu'il s'agit de regrets, parce que *tout est dans tout* sous le rapport du sentiment.

Voilà le sens de *tout est dans tout*. Cela signifie : exercez votre élève à comparer toutes les peintures du même sentiment, et à voir en quoi consistent la ressemblance et la différence.

Cet axiôme, *tout est dans tout*, est la base des exercices que l'on doit faire faire à l'élève. — Qu'il sache quelque chose, qu'il le répète continuellement, et qu'il y rapporte tout le reste.

La douleur est un sujet à considérer sous une infinité de faces ; mais ce sujet immense se trouve restreint par le dessein qu'on a de parler de la douleur de Calypso.

Ce que Fénélon a fait dans ce paragraphe, c'est ce que nous faisons tous quand nous ne parlons que sur des faits que nous connaissons : il dépend de nous de voir quand nous disons ce que nous dicte notre intelligence, ou quand nous écrivons au hasard, de mémoire, et sans vérifier si ce que notre mémoire nous a apporté est relatif ou non au sujet que nous traitons.

SIXIÈME EXERCICE.

Quand l'élève est suffisamment rompu aux exercices qui précèdent, et au moyen desquels il est parvenu à savoir imiter des développemens de l'auteur, après avoir reconnu et apprécié l'analogie qui permet cette imitation, on lui propose d'écrire des réflexions sur un sujet moral donné. Ainsi commence l'étude, sous le rapport moral, des *aventures des choses*, *des hommes*, *des institutions humaines*, etc., et l'élève va chercher à étudier *l'homme moral* dans les personnages que l'auteur de Télémaque fait parler ou agir.

Mais comme il est quelquefois difficile d'obtenir des enfans qu'ils mettent leurs réflexions par écrit, on peut les y préparer en les accoutumant à généraliser de vive voix les faits de Télémaque qu'on leur propose; il est d'ailleurs très-utile d'exercer les élèves à parler, car celui qui sait parler sur des faits aura bientôt acquis l'habitude d'écrire ses réflexions.

Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse : voilà *un fait*. Le maître demande : Que pensez-vous de *ce fait?* L'élève seul peut dire ce qu'il pense (car personne ne doit ni ne peut penser pour lui); fixant donc son attention sur les mots *consoler* et *départ*, peut-être répondra-t-il : *l'absence d'un ami nous est pénible*; voilà une réflexion suggérée par

le fait cité. L'élève voit Calypso qui souffre du départ d'Ulysse, il fait la réflexion générale ou tire la conclusion (car c'en est une véritable) qu'il nous est pénible d'être éloignés de ceux qui nous sont chers. Ou bien regardant les mots *pouvait* et *consoler*, il dira : *La douleur est un sentiment pénible qui résiste quelquefois à tous les efforts que nous faisons pour la subjuguer.* On voit qu'un même fait, envisagé sous différens points de vue, peut servir de base à une foule de réflexions différentes.

Voici encore quelques exemples de cet important exercice, d'après le premier paragraphe :

SOURCE DES IDÉES, OU RAPPROCHEMENT DES FAITS.	PENSÉES.
1. Calypso. Malheureuse d'être immortelle.	1. Les passions conduisent au chagrin, et le chagrin au dégoût de la vie.
2. Malheureuse. Immortelle.	2. Le malheur ne choisit pas ses victimes.
3. Ne pouvait. Se promenait. Tournée sans cesse.	3. L'homme se sert rarement de la puissance de sa volonté pour se vaincre ; il se trompe lui-même et dit qu'il ne peut pas.
4. Seule. Triste. Souvenir. Larmes. Sans cesse tournée.	4. Les faits extérieurs sont indispensables pour la connaissance des faits intérieurs.
5. Immobile.	5. La force du sentiment prive souvent l'homme de ses facultés.
Etc., etc.	

On voit qu'en commentant tous les détails du premier alinéa un à un, deux à deux, et en les généralisant, on en pourrait déduire un nombre immense de pensées. Ce nombre s'accroîtrait en-

core par les déductions sans bornes que l'on serait à même de tirer de chacune de ces pensées, prise à son tour pour sujet des réflexions.

SEPTIÈME EXERCICE.

Le maître donne pour sujet de composition, par exemple : « *Qu'est-ce que la valeur et le courage?* ou bien : *Qu'est-ce que la modestie, la défiance?* etc.

L'élève écrit, donne sa copie avant de sortir, et lit le lendemain sur son cahier :

« La valeur est le courage mis en action; c'est » une qualité indispensable à quiconque se trouve » au milieu des périls et obligé de repousser la » force par la force. L'homme courageux, que la » valeur anime dans les combats, s'élève par des » prodiges au-dessus des autres hommes, et paraît » à leurs yeux d'une nature supérieure. Le cou- » rage est nécessaire dans toutes les circonstances » de la vie; c'est une des vertus du sage; et la » réunion du courage avec la valeur est le trait » distinctif du héros. »

« La modestie est une sorte de retenue dans » le maintien, les paroles et les actions, etc. »

« La défiance donne un corps à l'ombre, une » intention au hasard, etc. »

LE MAITRE.

Pourquoi avez-vous dit : *La valeur est le courage mis en action?*

L'ÉLÈVE.

Cette pensée m'est venue sur les passages suivans : *Long-temps sa valeur le soutint contre la multitude de ses ennemis. — Je le suis de plus près,*

mais je ne puis égaler sa valeur ; la mort courait, etc.

LE MAITRE.

Où avez-vous vu que *c'est une qualité indispensable à quiconque se trouve au milieu des périls ?*

L'ÉLÈVE.

J'ai vu Mentor au milieu des barbares ; Bocchoris luttant contre ses sujets révoltés.

LE MAITRE.

Pourquoi : *C'est une des vertus du sage ?*

L'ÉLÈVE.

Je vois que Mentor fait preuve de cette vertu en Egypte, au moment même que Télémaque se montre découragé.

LE MAITRE.

Quels sont les faits qui vous ont suggéré vos réflexions sur la modestie ?

L'ÉLÈVE.

J'ai lu dans le premier livre de Télémaque : Mentor, les yeux baissés, gardant un silence modeste, suivait Télémaque.

LE MAITRE.

Expliquez-vous ?

L'ÉLÈVE.

Les yeux baissés, c'est une retenue dans le maintien, *gardant le silence*, c'est une retenue dans les paroles ; *et suivait Télémaque*, c'est une retenue dans les actions.

LE MAITRE.

Et sur la défiance ?

L'ÉLÈVE.

Pygmalion était défiant, et Fénélon dit qu'il avait

peur de son ombre, et que le moindre bruit l'effrayait.

LE MAITRE.

Expliquez-vous?

L'ÉLÈVE.

Il a peur de son ombre, *il* la prend pour *quelqu'un* qui vient l'égorger; il *prête l'oreille au moindre bruit et se sent tout ému*, il croit entendre les pas d'assassins qui cherchent à pénétrer dans ses appartemens pour le faire périr.

LE MAITRE.

Continuez à faire attention aux faits; vous apprendrez peu à peu à connaître le véritable sens dans lequel les Français emploient leurs mots, et vous saurez alors les placer à propos.

Ces premières réflexions que fait l'élève, en lisant avec attention, vous apprendront ce que vous devez attendre de lui; tandis que par ces exercices l'élève apprend à ne se défier que de sa mémoire et de son attention, et à ne pas donner pour excuse de sa paresse un prétendu défaut d'intelligence. Un enfant qui serait toujours avec des personnes instruites parlerait bien, et ne prononcerait jamais un mot hors de la pensée et du sentiment qu'il est destiné à exprimer.

Quoiqu'il en soit, l'élève peut regarder, et par conséquent comprendre le sens de tous les mots. Il peut les répéter en se rappelant la chose ou les faits dont ils sont le signe. Qu'il ne dise pas qu'il ne peut pas; qu'il avoue franchement qu'il est paresseux, et nous serons d'accord. Mais n'admettez jamais l'incapacité, ou bien cessez vos leçons. Ainsi la difficulté est dans la volonté, mais elle n'est que là : nous avons tous l'intelligence

nécessaire, mais il s'en faut bien que nous ayons toujours la volonté.

HUITIÈME EXERCICE.

Le maître donne pour sujet de composition le courage, par exemple, sur le combat de Télémaque contre le lion, en recommandant aux élèves, qui doivent toujours faire la composition en classe, de détailler davantage, c'est-à-dire de faire un plus grand nombre de réflexions en regardant un plus grand nombre de faits.

L'ÉLÈVE.

« L'homme courageux est toujours prêt à com-
» battre, fût-il même sans armes. Il sait profiter
» des moindres avantages qu'il rencontre ; il ne se
» trouble point à la vue du péril, quelque grand
» qu'il soit, et sa valeur augmente avec le dan-
» ger. »

LE MAITRE.

Pourquoi dites-vous : *L'homme courageux ?*

L'ÉLÈVE.

Parce que Télémaque s'avance immédiatement et sans préparatifs contre le lion.

LE MAITRE.

Pourquoi : *Fût-il même sans armes ?*

L'ÉLÈVE.

Télémaque dit : Je n'avais en main que ma houlette.

LE MAITRE.

Pourquoi : *Il ne se trouble point ?*

L'ÉLÈVE.

Télémaque dit : *Je m'avance hardiment.*

LE MAITRE.

Pourquoi : *A la vue du péril?* Etc., etc.

On peut donner le même sujet à traiter, en demandant plus de détails, c'est-à-dire, un plus grand nombre de réflexions en regardant un plus grand nombre de faits.

L'ÉLÈVE.

« Le courage consiste à ne rien craindre : c'est » une force d'ame qui met toujours l'homme au- » dessus des événemens, soit qu'il lui faille dans » les combats marcher contre un ennemi, soit » qu'il ait à supporter toutes les rigueurs d'une » vie malheureuse.

» Si on le voit ferme et intrépide au milieu des » dangers, s'il y conserve un calme et une pré- » sence d'esprit d'autant plus nécessaires que le » moindre trouble causerait sa perte; si cet homme » paraît se jouer des plus grands périls, comme » un autre le ferait des circonstances les plus ordi- » naires, alors on ne peut assez admirer son cou- » rage.

» Cependant ce n'est pas un spectacle moins » digne de tout notre intérêt que celui d'un de » nos semblables, exposé aux vicissitudes conti- » nuelles du sort; aussi excite-t-il au plus haut » point notre admiration, quand nous le voyons » dans cette lutte corps à corps avec la fortune, se » relever plus fort à chaque instant où on le croi- » rait abattu, et lasser, à force de persévérance, » son implacable ennemie. »

LE MAITRE.

Où avez-vous pris le sujet de cette composition?

L'ÉLÈVE.

Dans l'histoire de Mentor.

LE MAITRE.

Pourquoi dites-vous : *Le courage consiste à ne rien craindre ?*

L'ÉLÈVE.

Dans toutes les occasions périlleuses où je vois Mentor, soit au milieu de la flotte des Troyens, soit chez Acheste, et dans la tempête du sixième livre, il ne craint rien.

LE MAITRE.

Pourquoi : *C'est une force d'ame qui met toujours l'homme au-dessus des évènemens ?*

L'ÉLÈVE.

C'est encore d'après les mêmes circonstances où Mentor montre toujours un cœur plus grand que les maux qui le menacent.

Etc., etc.

On prend ainsi successivement pour sujets, les vertus, les vices, les défauts ou les bonnes qualités.

Insensiblement l'élève s'étend davantage sans faire jamais au hasard ce qu'on appelle des amplifications, car il voit toujours ce qu'il dit.

On voit qu'un discours (c'est-à-dire une suite de réflexions) est toujours contenu dans des faits sur lesquels on réfléchit. L'élève qui se contenterait d'écrire quelques phrases sur un sujet quelconque, passe dans le monde pour un imbécille ; chez nous, c'est un paresseux ou un ignorant : c'est un ignorant, s'il ne connaît pas les faits, ou s'il les a oubliés, ce qui est la même chose ; c'est un paresseux, s'il connaît les faits, et s'il ne lui plaît pas d'y réfléchir et de les combiner. Il ne montrera jamais d'esprit s'il reste dans cette nonchalance, mais il n'aura pas moins la faculté d'en montrer.

Il ne pourra pas dire ce qu'il voit, puisqu'il ne voit rien, mais il conviendra au moins avec sa conscience qu'il n'a pas voulu regarder.

C'est pour faire acquérir cet empire sur soi-même qu'on recommande de donner à l'élève des sujets déterminés, et même de lui indiquer la page où il doit puiser ses réflexions. Il dira peu de choses d'abord ; mais voici ce qui stimulera sa paresse et lui ôtera toute excuse. Celui qui a fait le moins entend lire ce que les autres ont vu, et il sent qu'il pouvait le voir aussi. Autre avantage : celui qui a fait le plus n'a pas dit ce que d'autres ont pensé ; d'où la conséquence que le sujet est infini.

Ainsi, quelque difficulté que l'élève éprouve à réfléchir sur un petit nombre de faits, il est bon qu'il apprenne à les combiner, pour en tirer le plus grand nombre possible de réflexions. Voilà la route ; il ne faut pas s'en écarter ou bien l'on s'égare.

La plus exacte des réflexions doit être rejetée, non pas comme mauvaise, mais comme hors de la question proposée, si l'élève n'en peut pas montrer la source dans le cercle où il a été renfermé à dessein.

Enfin, pour mieux faire comprendre à l'élève l'utilité et les avantages des habitudes qu'il prendra dans un pareil mode de travail, faites-lui voir que Fénélon compose précisément comme on demande qu'il compose lui-même ; que, par conséquent, le livre qu'on lui fait apprendre est tout à la fois un recueil de faits instructifs et de modèles à imiter.

Quand Fénélon, dans le troisième livre, a composé les adieux de Narbal à Télémaque, il a écrit : « *Les dieux se déclarent, s'écria Narbal, ils veu-*

lent, mon cher Télémaque, vous mettre en sûreté. Fuyez cette terre cruelle et maudite! Heureux qui pourrait vous suivre jusque dans les rivages les plus inconnus! Heureux qui pourrait vivre et mourir avec vous! Mais un destin sévère m'attache à cette malheureuse patrie; il faut souffrir avec elle; peut-être faudra-t-il être enseveli dans ses ruines! N'importe, pourvu que je dise toujours la vérité, et que mon cœur n'aime que la justice. Pour vous, ô mon cher Télémaque, je prie les dieux qui vous conduisent, comme par la main, de vous accorder le plus précieux de tous les dons, qui est la vertu pure et sans tache jusqu'à la mort. Vivez, retournez en Ithaque, consolez Pénélope, délivrez-la de ses téméraires amans. Que vos yeux puissent voir, que vos mains puissent embrasser le sage Ulysse, et qu'il trouve en vous un fils qui égale sa sagesse. Mais, dans votre bonheur, souvenez-vous du malheureux Narbal, et ne cessez jamais de m'aimer. »

Faites voir, en expliquant un passage quelconque de Fénélon, que cet orateur suit la marche que vous tracez à vos élèves; qu'ils remarquent avec vous que cette marche est dans la nature de notre intelligence. Donnez à qui vous voudrez à faire les adieux de Narbal à Télémaque, tout le monde dira: *Retournez en Ithaque*, etc., etc., jusqu'à la fin. Expliquez à l'élève qu'il n'y aurait pourtant dans ces phrases qu'une composition imparfaite et tronquée, qu'une solution incomplète de la question proposée.

Si l'on demandait, en effet, les adieux de Narbal à Télémaque, le discours m'apprendrait, il est vrai, que quelqu'un lui adresse la parole; mais il serait impossible que je devinasse qui, même quand je saurais le livre par cœur. Mais effacez le nom de Narbal, si vous voulez, et lisez; *Les dieux se*

déclarent, s'écria.....; ils veulent, mon cher Télémaque, vous mettre en sûreté! Voilà, me dis-je, un homme animé par quelque événement qui l'agite et le tourmente. *Fuyez cette terre cruelle et maudite! Heureux qui pourrait vous suivre!* Je songe aussitôt à un péril qu'il s'agit d'éviter. *Mais un destin sévère m'attache à cette malheureuse patrie, il faut souffrir avec elle; peut-être faudra-t-il être enseveli dans ses ruines!* Si Télémaque avait eu besoin de fuir Salente, cela pourrait s'appliquer au nouveau royaume d'Idoménée trompé par Protésilas. C'est-là le langage que tiendrait Philoclès; mais les faits répugnent à cette supposition. Si on ajoute : *Les dieux vous conduisent comme par la main*, il faut qu'il y ait quelque aventure merveilleuse à laquelle il était difficile de s'attendre dans les faits que l'orateur a en vue. *La vertu pure et sans tache* ne serait qu'une amplification de rhétorique, qu'un bavardage sans raison, si ce n'est point Narbal qui parle; car il est le seul témoin d'un beau dévouement de Télémaque, qui ne veut point sauver sa vie par un mensonge qui semblait innocent à Narbal lui-même. Enfin, *pourvu que je dise toujours la vérité* serait inintelligible pour Télémaque, s'il n'était pas question de circonstances (connues de lui et de l'interlocuteur) où il fallait dire la vérité. Voilà donc une bonne composition; voilà ce qu'il faut imiter : c'est ainsi qu'il faut s'exercer à se renfermer dans les faits, sans divagation autant que possible. La difficulté de la langue, le manque d'expressions, les souvenirs trompeurs de la mémoire : voilà les obstacles qu'il faut vaincre. Voilà ce qui fait dire, même à Fénélon : *Jusque dans les rivages les plus inconnus : vivre et mourir; et mon cœur n'aime que la justice.* En effet, ces réflexions ne sont pas aussi spécialement applicables au sujet; et je crois que la seule régle

sans exception en littérature, la plus importante pour les élèves, est celle-ci : *Ne vous écartez jamais de votre sujet.*

Mais continuellement vérifiez si votre élève connaît tous les mots, toutes les expressions, toutes les tournures, enfin tout ce qu'on peut apprendre dans Télémaque.

NEUVIÈME EXERCICE.

Le maître donne à faire des *synonymes de mots.*

On ne perd pas le temps à faire lire aux élèves les ouvrages des autres. On exige d'eux qu'ils fassent eux-mêmes, et surtout qu'ils montrent dans leur epitome ce qu'ils ont écrit. On sait que la répétition perpétuelle de ce qu'ils savent peut seule les conduire à ce résultat.

L'abbé Girard a fait des synonymes; pourquoi n'en ferions-nous pas ? Il a remarqué les différentes circonstances où les mots sont employés dans nos meilleurs écrivains, et il a dit les ressemblances et les différences. On peut, comme lui, faire des remarques, et si on sait le français, on pourra les communiquer aux Français. Si l'abbé Girard n'a pas suivi cette route, son livre est mauvais; il a inventé la signification des mots; il en a créé de nouvelles, et on doit bien se garder de croire ce qu'il dit. Il faut mettre les élèves en défiance de cet esprit créateur, et leur recommander, au contraire, de bien regarder, afin de ne dire que ce qu'ils voient et le plus exactement qu'il leur est possible.

Comme on ne doit pas s'en rapporter arbitrairement à l'abbé Girard sur la signification de tel ou tel mot, et qu'il est nécessaire que l'élève juge lui-même du véritable mérite de l'écrivain, tout en remarquant, pour s'en servir à son tour, la forme

de ces sortes de compositions, on fera vérifier quelques synonymes dans Télémaque[1].

Voilà donc un exercice nouveau, *la vérification*. Rien n'aide plus la mémoire que cet exercice. L'élève ne peut oublier ce qu'il a une fois retrouvé dans son livre, puisque son livre ne sortira pas de sa mémoire.

Revenons maintenant à la composition des *synonymes de mots*; et donnons un exemple du travail de l'élève, en le faisant suivre de la justification. Les faits dans lesquels nous entrerons à ce sujet, pourront servir pour toute espèce de composition; car, en dernière analyse, il s'agit toujours de travailler d'après des faits, et de rendre un compte exact des pensées et des sentimens qu'ils ont suggérés, puis aussi de la forme du style, des mots et des expressions dont on s'est servi.

Vous demandez à l'élève de dire quelle est, dans les écrivains, la véritable signification des mots SAGESSE et VERTU.

Il répond :

Ces mots expriment tous deux l'amour du bien et l'horreur du vice. Le mot VERTU *signifie l'innocence, la candeur, la pureté de nos mœurs, la victoire sur les passions qui agitent le cœur de l'homme.*

Le mot SAGESSE *a souvent le même sens que le mot* VERTU, *mais il exprime aussi quelquefois cette circonspection, ce discernement du bien et du mal qui donne l'expérience des choses passées.*

Dans un sens, on peut être SAGE *sans être expérimenté; mais on peut être* VERTUEUX *sans avoir de l'expérience.*

---

[1] Voir le détail de cette vérification dans le *Cours de Langue française*, par de Séprés.

Dorval a été SAGE *dans son choix; car, pouvant acquérir de grandes richesses, il leur a* PRÉFÉRÉ *la vertu: il savait qu'elle seule peut procurer le bonheur.*

Vérifions : pourquoi dites-vous : ces mots expriment tous deux *l'amour du bien?* — Il me semble que cela est ainsi. — Mauvais! Pourquoi *l'horreur du vice?* — Celui qui n'aurait pas horreur du vice ne serait pas vertueux. — Vous ne suivez pas notre méthode. Je vous demande quels sont les faits de votre livre qui vous ont suggéré cette réflexion; où avez-vous lu les mots *sagesse* et *vertu*, employés dans le sens que vous leur donnez? Vous inventez, vous écrivez de mémoire, d'inspiration, de génie, cela ne vaut rien dans notre méthode, prenez-garde, vous jouez à la loterie.

Voilà ce qu'il faut dire à l'élève. Mais au contraire, s'il justifie tout, encouragez-le à regarder davantage encore, et promettez-lui un heureux résultat de ses efforts.

Continuons l'examen pour nous faire comprendre. Où avez-vous vu que le mot *vertu* signifie *la victoire sur les passions qui agitent le cœur de l'homme?* — Télémaque avait des passions dans l'île de Chypre. — Bon. Pourquoi *qui agitent?* — Il était agité, car Fénélon le compare à une biche qui emporte partout le trait avec elle. — Bien. — Mais pourquoi *le cœur de l'homme?* — Les Français le disent ainsi. — Montrez. — L'élève montre le mot *cœur* employé dans ce sens. — C'est très-bien. Vous voyez bien que vous avez assez d'esprit pour comprendre les mots, les lettres, les syllabes, les expressions de votre auteur. Parlez toujours comme lui, et vous parlerez bien. Tout le monde a l'intelligence nécessaire pour comprendre le veritable sens d'une expression, en regardant les circonstances dans lesquelles elle est employée. Mais pour-

quoi ajoutez-vous que le mot *sagesse* exprime *cette circonspection, ce discernement du bien et du mal que donne l'expérience des choses passées?* Pourquoi *circonspection*; — Cela veut dire qu'il regarde tout autour avant d'entreprendre; voilà le mot *circonspection* employé dans cette circonstance. — Très-bien, je vois que vous comprenez le mot *circonspection*; mais où avez-vous vu ce fait? — Mentor est appelé *sage* par Fénélon, dans l'endroit où il représente à Télémaque, *d'un côté les Cyclopes, de l'autre la flotte d'Enée.* — Si vous continuez ainsi, vous parviendrez à écrire *comme les meilleurs écrivains*; car ces hommes supérieurs ne peuvent faire autre chose, qu'écrire avec le signe inventé pour exprimer ce qu'ils veulent dire. Vous verrez dans les rhétoriques, que la propriété de l'expression est le caractère distinctif de ces grands hommes; vous êtes sur la route, voilà le moyen d'acquérir cette propriété, il n'y en a pas d'autres : c'est avec le même esprit qu'on peut comprendre la valeur de tous les signes. En résumé, pour bien écrire, il faut voir les faits et les circonstances, faire attention au signe et l'employer dans les mêmes circonstances.

Le maître proposera d'autres exemples, et en grand nombre, afin d'habituer l'élève à discerner promptement les nuances des mots qu'il emploie, en s'en rendant toujours un compte exact d'après les faits. On pourra donc successivement exercer les élèves sur les mots

Augmenter et ajouter. — Voir et apercevoir. — Apercevoir et découvrir. — Voir et regarder. — Danger et péril. — Austérité et sévérité. — Peine et douleur. — Suites et conséquences. — Autorité et puissance. — Malheureux et misérable. — Captivité, esclavage et servitude. — Mer, ondes, vagues et flots.

DIXIÈME EXERCICE. — SYNONYMES D'EXPRESSIONS.

Le maître donne à faire des *synonymes d'expressions ;* par exemple :

Saisi de douleur, pressé par la douleur, abattu par la douleur, plongé dans la douleur.

« La ressemblance de ces expressions réside dans » les idées de douleur qu'elles nous présentent, » mais les nuances en sont grandes et variées, car » elles tiennent à l'étendue et comme aux divers » degrés de la douleur. »

« *Saisi de douleur* annonce une douleur qui ar- » rive tout-à-coup, qui surprend le cœur et s'en » empare dans un moment où il n'y était pas » préparé. »

« *Pressé par la douleur* indique l'affaissement to- » tal produit par la douleur qui, agissant conti- » nuellement et sans relâche sur le cœur, l'épuise » de ses efforts et l'accable de son poids. »

« *Abattu par la douleur* : cette expression fait » entendre que la douleur surmonte les forces et » éteint le courage. »

« *Plongé dans la douleur* présente une grande » étendue de douleur, qui enveloppe le cœur pour » en défendre l'accès à tout autre sentiment. »

« L'homme *saisi de douleur* peut trouver un » adoucissement ou une diversion à son chagrin ; » quand il est *pressé par la douleur*, il ne voit que » la mort comme le seul terme à ses chagrins. Est- » il *abattu par la douleur* ? Rien ne peut le consoler; » il désire même se dérober à ce qui lui semble » propre à diminuer sa tristesse. S'il *est plongé dans* » *la douleur*, il est aussi *pressé* et *abattu*, etc. »

JUSTIFICATION.

Pourquoi : *saisi de douleur annonce une douleur*

qui arrive tout-à-coup? — Aussitôt que Télémaque entend le nom de son père, il est *saisi de douleur.*

Pourquoi : *qui surprend le cœur — pas préparé?* — La douleur saisit le cœur de Télémaque quand il était distrait par les chants des Nymphes.

Pourquoi : *pressé par la douleur indique l'affaissement total produit par la douleur?* — Télémaque, dans le désert d'Oasis, s'étend auprès d'une caverne et y attend la mort ne pouvant plus supporter ses peines.

Pourquoi : etc., etc., etc. [1]

On est assuré de cette manière que l'élève a bien vu tout ce qu'il a dit. S'il arrive qu'il ait employé des expressions dont il ne pourrait pas donner une justification précise et immédiate, il faut lui recommander à cet égard une sage réserve; il faut lui imposer l'obligation de copier avec exactitude les expressions, jusqu'à ce qu'il puisse se hasarder à les imiter.

ONZIÈME EXERCICE.

Faites des *synonymes de composition.*

On ne propose ces synonymes qu'après avoir acquis la certitude que l'élève sait six livres par cœur et qu'il connaît les autres par les exercices auxquels ils ont donné lieu et par les sujets de composition qu'ils ont fournis. Il doit toutefois assez connaître ceux-ci pour être en état d'en donner l'analyse qu'on aura grand soin de lui demander; car c'est alors qu'il trouvera sans cesse des rapprochemens et des comparaisons à faire.

---

[1] V. le *Cours de Langue française*, par de Séprés.

Il ne peut pas y avoir de manière fixe d'analyser les sujets de composition des livres : celle que je vais donner ne doit donc être regardée que comme exemple.

Premier livre : *Regrets, artifice, prière, invitation, lieu, invitation, conseils, repas, invitation, offre, prière, conseils, tempête, adresse, rencontre, péril, (d'être immolé), prédiction, irruption, combat, victoire.*

Chacun de ces sujets, comme on peut le voir, en contient beaucoup d'autres. Exemple : *Regrets, départ, douleur, se trouver malheureux, immortalité, grotte, résonner, chant, nymphes, n'oser, parler, se promener, souvent, solitude, gazons, fleurs, printemps, éternité, border, île, le beau, lieu, modérer, douleur, ne faire que rappeler, tristesse, souvenir, voir, auprès, immobile, rivage, mer, arroser de larmes, sans cesse, être tourné, le côté, vaisseau, fendre les ondes, disparaître.*[1]

Comme il y a unité entre toutes ces idées, chacune d'elles étant donnée, peut reproduire toutes les autres dans la tête, naturellement et sans effort.

Après cet exercice préliminaire et indispensable sur les *analyses* des livres, on s'occupe des synonymes de composition, soit en parlant, soit en écrivant. Rien ne peut être plus instructif que de comparer un auteur à lui-même, lorsqu'il traite deux sujets analogues ; car, toujours dire la même chose, et ne se répéter jamais, voilà le problème à résoudre pour tout écrivain.

Exemple. On a proposé de comparer la composition de deux discours de Télémaque : l'un à

---

[1] V. pour plus de détails le *Cours de Langue française.*

Aceste dans le premier livre; l'autre à Sésostris dans le deuxième livre. L'élève a fait la composition suivante :

« 1° Télémaque errant pour chercher son père, » se trouve en présence d'un roi. C'est le même » sujet ;

» 2° La situation est la même : il est au pouvoir » d'Aceste ; il est au pouvoir de Sésostris.

» 3° Mais Aceste lui parle durement et le me- » nace ; Sésostris l'accueille avec bonté ;

» 4° L'auteur n'a point fait le portrait d'Aceste, » mais il se complaît à détailler les vertus de Sé- » sostris ;

» 5° Il est donc naturel que le jeune fils d'Ulysse » s'irrite contre Aceste, et parle à Sésostris avec » une confiance respectueuse.

» Télémaque dit à Sésostris : « Vous n'ignorez » pas, ô grand roi! » Il dit à Aceste : « Sachez, ô » roi! que je suis Télémaque, fils du sage Ulysse. » » Il est impossible de mieux peindre les sentimens » du jeune homme. De ces deux expressions, la » première est modérée et respectueuse; l'autre, au » contraire, est fière et menaçante; elle montre » bien ce que doit éprouver Télémaque à la vue » d'un ennemi que son père a vaincu. *Sachez!* ce » mot est prononcé dans le transport de l'indigna- » tion. Lorsque Télémaque dit : *ô grand roi!* on » sent que ce jeune prince est saisi d'un profond » respect à la vue de Sésostris.

» Fénélon fait dire d'un côté : *Rendez-moi à mon* » *père ;* et de l'autre : *Otez-moi la vie*. Quelle diffé- » rence! Dans le premier passage, c'est une prière ; » dans l'autre, c'est le mouvement d'un cœur of- » fensé. Rien ne dépeint mieux le caractère hau- » tain du jeune Télémaque. »

On fera bien de répéter cet exercice sur un grand nombre de sujets, tels que *le repas donné par Calypso dans le 1er livre, et le repas donné par Adoam dans le* 8e. — *La douleur de Calypso, dans le* 1er *livre, et la douleur des Egyptiens, dans le* 2e, *etc., etc.*

DOUZIÈME EXERCICE.

SYNONYMES DES PENSÉES.

Voici deux pensées synonymes :

Les moindres retardemens irritent son naturel ardent.

La moindre résistance enflamme sa colère.

La première se rapporte à Télémaque, la seconde à Bocchoris. Cela suffit pour faire comprendre ce qu'on entend par *synonymes de pensées.* Deux faits semblables ou analogues peuvent toujours donner lieu à des réflexions du même genre, et dans lesquelles la seule différence provient des diverses nuances qui se présentent nécessairement dans les circonstances.

Il s'agit donc seulement, pour faire des synonymes de pensées, de lire le Télémaque; et, dès qu'une pensée nous frappe, d'en chercher une autre qui puisse avoir une ressemblance avec la première, d'après la conformité des faits.

Rien n'empêchera l'élève, quand il sera bien au courant de cet exercice, d'en puiser les sujets ailleurs que dans le Télémaque. C'est alors qu'il reconnaîtra par lui-même la grande uniformité qui existe entre toutes les productions de l'esprit.

TREIZIÈME EXERCICE.

On propose des *parallèles.*

L'élève rapproche alors deux personnages, deux

objets quelconques pour faire ressortir les ressemblances et dissemblances, et le sentiment qui doit résulter de ce rapprochement; c'est toujours le même travail qui a été indiqué par les autres espèces de synonymes.

Exemple : *Printemps et Automne* [1].

« Tous les ans, la nature voit naître quatre sai-
» sons différentes, le changement régulier offre la
» plus agréable variété; le printemps et l'automne
» séparent l'été de l'hiver, et préparent peu à peu
» les hommes à voir un changement qui serait peut-
» être plus rigoureux, s'il était prompt, et si ces
» deux saisons opposées se succédaient rapidement.

» Le printemps, par la douceur de sa tempéra-
» ture, mène insensiblement l'homme des rigueurs
» de l'hiver aux ardeurs de l'été. Il apaise les noirs
» aquilons pour animer les doux zéphirs qui, de leur
» bienfaisante haleine, fondent les glaces et les nei-
» ges. Jusqu'alors les plantes et les arbres, pressés
» par le froid, semblaient stériles, leurs branches
desséchées paraissaient périr; mais l'arrivée du
» printemps fait renaître toute la nature; tout
» naît, tout croît, tout fleurit quand la brûlante
» canicule fait sentir ses ardeurs et vient chasser le
» doux printemps.

» Cependant l'automne succède à l'été; il ap-
» porte les fruits que le printemps promettait avec
» abondance; il vient, d'une main libérale, récom-
» penser les travaux par ses riches dons. Mais ses
» frimas et ses brouillards annoncent l'hiver. En
» répandant les riches productions de la nature

---

[1] V. pour les parallèles, le *Cours de Langue française*. — 3e édition.

» sur la terre, il dépouille cette nature des orne-
» mens dont le printemps la revêt. Enfin, il rem-
» place les chaleurs par les avant-coureurs des
» froides glaces.

» Toute la vie même a un printemps et un au-
» tomne; le printemps ne fait que promettre ce que
» l'automne prodigue. Le printemps serait par-
» fait s'il était accompagné des nombreux avanta-
» ges de l'automne. Que l'automne, si riche, si
» beau, serait admirable, si, en quittant ses fu-
» nestes présages, son austérité était tempérée par
» les ris gracieux du printemps! »

L'élève devra montrer les faits qui lui ont fourni les réflexions qui précèdent; il devra aussi rendre compte du sentiment qui a présidé à la comparaison qu'il a faite, et s'il est possible, du choix des mots et des expressions qu'il a employées.

On pourra proposer comme sujets de parallèles, *Narbal et Philoclès*, *Adraste et Idoménée*, *le Guerrier et le Négociant*, *l'Ambition et l'Avarice*, *l'Egypte et la Phénicie*, *la Liberté et l'Esclavage*, *la Rose et le Lys*.

QUATORZIÈME EXERCICE.

On propose de comparer deux compositions de genre différent, par exemple, *une comédie et une tragédie*.

Ce que nous appelons synonymes, c'est-à-dire les comparaisons, voilà l'unique exercice de l'enseignement universel: regardez et comparez toute votre vie, vous ne verrez jamais tout. Deux choses vous paraissent-elles semblables au premier coup-d'œil, cherchez-en la différence: sont-elles différentes à vos yeux, *tout est dans tout*, voyez les ressemblances. Ainsi, vous semble-t-il qu'une tragédie et une comédie ne se ressemblent point; re-

gardez : c'est la même chose. Ici, ce sont des gens passionnés que vous ne craignez point, et dont la sottise vous paraît ridicule pour ce motif ; là, ce sont des gens passionnés dont les excès vous font trembler, et qui par conséquent vous en imposent. L'animal éprouve des sentimens différens ; mais la raison, qui n'est jamais émue, ne voit qu'un fou dans le personnage tragique, aussi bien que dans celui de la comédie.

Si on compare, par exemple, *Zaïre et le Misanthrope*, les deux héros ne diffèrent que par l'apparence, car tous les deux ils cèdent à la même passion.

L'un dit qu'il ne reverra *jamais* Zaïre, et une minute après il est à ses pieds ; Alceste dit aussi que *jamais* il ne reverra Célimène. Orosmane en fureur me fait trembler quand il s'écrie :

« Que la terreur habite aux portes du palais. »

Au lieu qu'Alceste me fait rire par ses continuelles contradictions ; mais c'est que je suis distrait, et que je serais risible moi-même si je ne voyais pas qu'Orosmane n'est pas moins ridicule que l'amant de la coquette Célimène.

Encore une fois, une tragédie est une comédie aux yeux de la raison. Que de choses à imiter dans les tragédies, quand on veut faire une comédie, et réciproquement.

L'élève continuera ce rapprochement afin de faire ressortir, par le plus grand nombre possible de détails, les ressemblances et les différences.[1]

On pourra ensuite lui demander (mais plus tard) de comparer une *fable et une ode, un éloge et une satyre* ; etc., etc.

---

[1] Voyez le *Cours de Langue française*, et à l'article *Musique*, le rapprochement d'une composition littéraire et d'une composition musicale. Voyez aussi l'article *Mathématiques*.

QUINZIÈME EXERCICE.

Traduction de faits.

Le maître donne à faire des traductions; par exemple : *Les regrets de l'ambitieux sur les regrets de Calypso.*

L'élève : « L'ambitieux ne peut se consoler de » la perte de ses titres et de ses dignités. Dans sa » douleur, il ne peut plus supporter la vie. Il se » voit abandonné des flatteurs qui l'entouraient et » qui le fuient. Il ne trouve en lui-même aucune » consolation. Il sent dans son ame un vide affreux » qu'il ne peut remplir. Les faveurs dont il a joui, » les projets qu'il avait conçus, ne lui paraissent » plus qu'un songe. Tout lui rappelle d'amers sou- » venirs, et ses pensées se tournent sans cesse vers » l'objet éternel de ses regrets et de son désespoir. »

Justification. — Où avez-vous vu cette expression : *Ne peut se consoler?* — Dans le premier paragraphe du premier livre : *Calypso ne pouvait se consoler.*

Est-ce le même sentiment ? — Oui ; car ce sont des regrets de part et d'autre.

Et cette expression : *Supporter la vie?* — Dans le premier livre, Télémaque condamné à l'esclavage par Aceste, s'écrie : *Otez-moi la vie que je ne saurais supporter.*

Je ne vois pas que ce soit la même circonstance ? — Oui ; car Télémaque songe au malheur d'une condition qui lui paraît plus dure que la mort.

Mais où avez-vous trouvé cette expression : *Abandonné des hommes?* — Dans le quinzième livre, Philoctète racontant ses malheurs à Télémaque, lui dit, en parlant de sa misère, après le départ des Grecs de l'île de Lemnos : *Là abandonné des hommes*, etc.

Voilà un nouvel exercice très-important : c'est la *traduction*. Les regrets de Philoctète, dans le premier exemple, sont une imitation. Il n'y a que le nom et les faits à changer, les expressions conviennent presque toutes aux deux sujets, parce que le sentiment que Philoctète éprouve, a beaucoup de rapport avec celui de Calypso. Quand nous parlons des regrets de l'ambitieux, nous généralisons davantage les faits ; il ne s'agit plus de grotte ni d'antre : nous ne pouvons imiter que les réflexions de l'auteur ; et c'est cette espèce d'imitation que nous appelons traduction.

On peut traduire toutes les réflexions, et même toutes les suites de réflexions. C'est véritablement ici le développement oratoire qu'on imite, dès qu'on aperçoit un rapport entre le sujet qu'on se propose et le sujet traité par l'auteur. C'est ce que nous faisons tous au moyen de nos lectures qui nous inspirent à notre insçu.

On fait trouver des sujets de traduction, par exemple : *Télémaque combat le lion ;* traduisez : La vertu combat les passions. — *Les charmes de la vie champêtre ;* traduisez : Les charmes de l'état militaire. — *La douleur de Télémaque dans la tour ;* traduisez : L'ambitieux persécuté par la fortune. — *Télémaque consolé après qu'il a entendu la voix mugissante ;* traduisez : Etat d'un homme à qui on rend la liberté. — *La voix mugissante* (dans le second livre) ; traduisez : La voix de la conscience. — Etc.

On peut non-seulement traduire ainsi, mais d'une infinité d'autres manières. Ce que l'élève voit dans un passage quelconque y est pour son intelligence, et le morceau qu'il regarde dans cette vue devient son modèle et son guide. — Personne ne parle, n'écrit, ne compose autrement, soit d'inspiration,

c'est-à-dire de mémoire, soit l'objet réellement présent et immédiatement sous les yeux.

Voici un nouvel exemple à l'appui de ces réflexions :

Lorsque Philippe, sur le point d'envahir toute la Grèce, était toujours vainqueur, tantôt par la force des armes, tantôt par la corruption, Démosthène cherchant à réveiller les Athéniens, leur propose d'établir un gymnase pour se préparer à la guerre, et leur parle ainsi : « Athéniens ! il est » indigne d'un peuple libre de ne s'évertuer contre » l'ennemi que lorsqu'il est prêt à nous saisir. Un » peuple libre, qui veut conserver son indépen- » dance, doit être dans le *forum* pour délibérer sur » les intérêts de la patrie, et dans le gymnase pour » apprendre à manier ses armes. La guerre règle » la destinée des peuples ; il faut donc savoir faire » la guerre ; or, le gymnase est un apprentissage » perpétuel de la guerre. »

Si l'élève parlait ainsi, il *traduirait* Bossuet dans l'oraison funèbre de Marie - Thérèse d'Autriche. Voici le passage :

« Il n'est pas digne d'un chrétien de ne s'éver- » tuer contre la mort qu'au moment qu'elle se pré- » sente pour l'enlever. Un chrétien toujours attentif » à combattre ses passions, meurt tous les jours » avec l'apôtre : *Quotidiè morior*. Un chrétien n'est » jamais vivant sur la terre, parce qu'il est toujours » mortifié, et que la mortification est un essai, un » apprentissage, un commencement de la mort. »

Ceci est une traduction, parce que Bossuet parle de la *mortification*, et que l'élève parle, lui, d'un gymnase, en empruntant presque toutes les expressions de l'orateur qui lui a servi de modèle.

Cet exercice est plus commun qu'on ne pense. Un écrivain se *traduit* presque toujours lui-même ;

c'est ainsi que le Tartare, dans Fénélon, est la traduction des Champs-Elysées.

D'ailleurs, tout cela se fait d'inspiration *quand on sait*. Lorsque le public entendant des vers, fait ce qu'on appelle *des allusions*, il *traduit* mentalement; c'est la nature de l'esprit humain.

Nous aurons encore occasion de revenir sur cet exercice, dans les nouvelles applications que nous en ferons plus tard.

SEIZIÈME EXERCICE.

On exerce l'élève à développer une pensée. On peut prendre d'abord toutes celles qui ne sont point développées dans Fénélon, par exemple, quand Mentor dit à Télémaque : « *Ne parlez jamais par vanité.* » Etc. [1].

En voici une autre tirée des faits de Télémaque, et justifiée par de nombreux passages historiques :

PENSÉE. *L'imprudence heureuse dans ses fautes et la puissance montée jusqu'au dernier excès d'autorité, sont les avant-coureurs d'une chute prochaine.*

DÉVELOPPEMENT. « Favorisée par le hasard, pro-
» tégée par la fortune, victorieuse dans toutes ses
» entreprises, telle est l'imprudence heureuse dans
» ses fautes. Voyant tout réussir au gré de ses désirs,
» ne rencontrant jamais ni contrariétés, ni obsta-
» cles, elle s'accoutume bientôt à croire que sa
» bonne fortune la met au-dessus du malheur. Dès
» lors sa perte est certaine : rien ne peut la sous-
» traire au sort qui l'attend, car tout sourit à ses
» yeux, tout lui est prospère, les plus heureux

---

[1] V. pour les détails de cet exercice, *le Cours de Langue française*, par M. de Séprés, 3e édition.

» succès, les victoires les plus éclatantes lui font
» croire que ses espérances sont mieux fondées
» que celles du sage. D'ailleurs, chaque jour, chaque
» événement changent en réalité (pour elle) ce qui
» pour l'autre n'est encore qu'un beau rêve. Ceux
» même qui prévoient sa chûte prochaine, n'ont pas
» le courage de l'en avertir. On se moque d'une sa-
» gesse timide qui prévoit toujours des inconvé-
» niens, et qui menace de malheurs sans pouvoir
» déterminer au juste ce qui les amène. Eh! com-
» ment l'imprudence heureuse dans ses fautes
» pourrait-elle écouter les conseils salutaires de la
» prévoyance, puisqu'en ne les suivant pas, la pros-
» périté est son partage? Cependant, cette pros-
» périté trompeuse endurcit le cœur et donne à
» l'homme le désir d'immortaliser son nom, d'é-
» tendre sa domination; en un mot, l'ambition
» s'empare de lui, et il ne songe plus qu'à devenir
» puissant, sans s'inquiéter des moyens auxquels
» il a recours; il s'élève et oublie de s'affermir; à la
» fois trop faible pour exister et trop grand pour
» se soutenir, son élévation n'est qu'une grandeur
» usurpée, un beau fantôme que la main des mal-
» heurs dissipe bientôt..... Alors s'accomplissent
» les prédictions de la sagesse; la fortune retire ses
» faveurs; les coups du sort frappent à chaque ins-
» tant le téméraire; et, ne pouvant en éviter aucun,
» sa puissance est bientôt affaiblie, et cette gran-
» deur, qu'on n'admirait qu'en tremblant, n'existe
» plus que dans le souvenir. »

L'élève rend ensuite compte de son travail, en montrant que le développement de sa pensée a été tiré des faits; qu'en cela il a imité Fénélon, qu'il a suivi également pour la forme du discours.

Envisagé de la sorte, cet exercice rentre, à vrai dire, dans celui des synonymes; car il consiste à

examiner la ressemblance et la différence des circonstances des deux discours.

Il sera toujours utile de faire dire par les élèves les rapports qu'ils remarquent entre les divers exercices qui leur sont proposés, ou comment l'un rentre dans l'autre.

DIX-SEPTIÈME EXERCICE.

On fait trouver des sujets de composition.

L'élève cherche donc dans tous les passages ce qui le frappe le plus, le résume par un mot abstrait ou autre, et satisfait ainsi à la question.

De la sorte, il verra l'*adresse*, le *courage*, la *prévoyance*, les *précautions*, etc. dans la conduite de Mentor au milieu de la flotte des Troyens, et cela pourra former autant de sujets de compositions. Chaque passage peut donc fournir une ample matière à ces recherches, et ces ressources s'augmentent encore par la combinaison des paragraphes.

Toutes les formes de composition étendent également les moyens de cet exercice, car on en trouvera d'immenses, en se bornant aux sujets de traductions.

Exemples :

Sur les regrets de Calypso (liv. 1er), en généralisant : regrets de la mort d'un ami, — regrets d'un avare, — d'un prodigue.

Sur le discours de Mentor : *Heureux le peuple* (livre 2e), portrait d'un bon père.

Sur les dangers de la royauté (liv. 2e), — dangers de l'amour propre, — de la gloire, — fruits de la prudence.

Sur l'éloge de la lecture, éloge de la confiance, — de l'espérance, — de la religion.

Sur la puissance de la poésie (liv. 2e), — puissance de la vertu.

Sur la manière dont on apprend à être discret (liv. 3e), comment on devient patient, — courageux, — instruit.

Et ainsi de suite.

DIX-HUITIÈME EXERCICE.

Ecrire sur un objet quelconque : une fleur, un miroir, le serin, le chat, etc., etc.

Comme l'élève a déjà appris à *regarder* et à se *rendre compte* des faits, il ne lui sera pas difficile de dire ce qu'il voit dans chaque objet, ou en autres mots, ce que c'est, en ayant le soin d'introduire toujours des rapports moraux. Bien entendu que, s'il s'agit d'une fleur, par exemple, il ne parlera ni de pétales, ni de corolles, dont il ignore le nom de convention. Ainsi, pour décrire ces choses qu'il connaît bien, il tirera ses termes et ses expressions de la langue commune, jusqu'à ce qu'il sache les langues particulières qu'elle renferme.

Supposons donc que l'on présente une fleur à l'élève et qu'on lui demande de dire ce qu'il voit et ce qu'il *en pense*. — Il donnera, par exemple, la composition suivante : [1]

LE DAHLIA ROUGE.

« A l'extrémité d'une tige longue et flexible s'é-
» lève le dahlia, animé d'un rouge vif et brillant.
» Quelques petites feuilles vertes, qui lui ont servi
» d'enveloppe quand il n'était encore que bouton,
» forment maintenant comme un plateau, sur le-
» quel la fleur semble se reposer. Les différentes
» parties de cette fleur semblent mériter toute notre

---

[1] V. dans le *Cours de Langue française*, par M. de Séprés, la composition sur *le Miroir*, *les fruits*, etc.

» attention ; séparons-les les unes des autres, afin » de pouvoir les admirer, en nous en formant une » idée juste et complète. Le dahlia se compose d'a- » bord d'une rangée de feuilles qui, parties d'un » point commun, divergent comme les baguettes » d'un parasol, et semblent ne pas vouloir dépasser » une hauteur commune. Au-dessus de cette pre- » mière rangée, on remarque une petite bordure » de folioles qui forment une collerette entre le pre- » mier et le second étage, et qui, par leur jaune » pâle, font ressortir la vivacité du rouge qui dé- » core la fleur. Cette bordure entoure un second » rang de feuilles placées sans ordre bien distinct, » mais qui cependant tendent à former un calice. » Enfin, au milieu de ce calice, on aperçoit une » multitude de petits points d'un jaune velouté, » dont la matière se détache facilement. Une large » feuille verte semble placée par la nature à l'ex- » trémité de la tige pour garantir des rayons du » soleil les vives couleurs de cette fleur, dont la » beauté, quoique privée de parfums, ne laisse » pas de l'emporter même sur celui de la rose.

» Mais que vois-je ? Quel changement presque » subit s'est opéré sur ce dahlia ? Il n'y a que quel- » ques instans encore, il était paré des plus belles » couleurs, et maintenant il a perdu toute sa beauté. » Si seulement il avait quelques parfums, il pour- » rait du moins, en flattant l'odorat, conserver » quelques charmes; mais non, tout son mérite était » dans sa brillante couleur, et il l'a perdu en perdant » son éclat. Combien de gens dans le monde sont » comme cette fleur : ils éblouissent un instant les » yeux par leurs qualités physiques ; mais, dépour- » vus de qualités morales, ils perdent tout en per- » dant ce qui pouvait flatter les regards des » hommes. »

Autre sujet.

LE MIRAGE DANS LE DÉSERT.

I.

« Quelle est cette plaine aride qui semble se pro-
» longer à l'infini ? Quel est ce lieu funeste que la
» nature si juste, si bienfaisante, a non-seulement
» dépouillé de ses grâces, mais encore du moin-
» dre de ses bienfaits ?...... C'est un désert. Hélas !
» (se dit le malheureux égaré dans ces sables im-
» menses), pas un abri qui puisse par son ombre,
» me préserver des ardeurs brûlantes du soleil ;
» pas un fruit pour ranimer la vigueur dans mon
» corps affaibli ; pas une feuille pour me dire qu'il
» fût un printemps ; pas un ruisseau pour étancher
» la soif qui me dévore ; pas même un toit de chaume
» pour préserver ma tête de la fureur des élémens.
» Hélas ! répète-t-il, un éternel oubli va donc en-
» sevelir dans ce désert jusqu'au souvenir de mes
» souffrances. Au moins si j'avais un ami pour par-
» tager mes peines, pour me fermer les yeux....
» Mais je suis seul avec la mort !... Et l'écho, cette
» voix terrible de la nature, l'écho lui répond....
» la mort.
» Prêt à s'abandonner à son désespoir, tout-à-
» coup il s'arrête !......... Un rayon de joie brille
» dans ses yeux ; le sourire de l'espérance vient er-
» rer sur ses lèvres décolorées, et l'espérance elle-
» même, qui verse dans son cœur un baume dé-
» licieux, semble accélérer sa marche, et lui ren-
» dre toute sa vigueur. Quel est le charme puissant
» qui vient d'opérer un changement si prompt et
» si heureux. Il voit le terme de son voyage ; il
» aperçoit au loin un hameau, où bientôt il sera
» reçu. Il voit une ville, il voit un lac, et déjà ses
» lèvres desséchées brûlent de s'y désaltérer. Son

» cœur palpite de joie, en pensant au bonheur
» qu'il goûtera bientôt. . . . .

» Mais quel est ce prodige ? plus il avance, plus » ce but vers lequel tendent toutes ses espérances, » semble s'éloigner. Déjà la crainte est dans son » ame.... Il approche encore.... tout s'échap- » pe ! .... Ce lac, ces chaumières, ces tours, tout » se perd en vapeurs qui, s'élevant vers les cieux, » vont se perdre dans les nues, et l'espérance du » malheureux s'évanouit avec elle. . . . .

» Qu'a-t-il donc vu, le pauvre voyageur ? était- » ce un songe ? un rêve de l'imagination ? une il- » lusion de la douleur ? Non, c'était un mirage, et » le mirage du désert.

» O mirage ! toi qui trompas si souvent l'espoir » du malheureux, ton prestige est détruit, la réa- » lité a remplacé l'erreur ; et le pauvre, fuyant le » mirage du désert aride de l'ignorance, viendra » demander secours à l'*émancipation intellectuelle* ; » et le bienfaiteur des hommes (M. Jacotot), sera » toujours là pour essuyer ses pleurs. »

DIX-NEUVIÈME EXERCICE.

Ecrire sur l'ode, la poésie descriptive, la comédie, la tragédie, etc., etc. ; sur tous les sujets de littérature : dire ce que c'est. Il suffit pour cela de regarder, et de savoir le français.

Ainsi, on se borne à mettre sous les yeux de l'élève le sujet de littérature sur lequel on lui demande des réflexions, et quand il l'a regardé, étudié, il dit ou il écrit ce qu'il en pense. Qu'on lui demande, par exemple, des réflexions sur la *fable*, d'après celles du *Chêne* et le *Roseau*, et des *deux Pigeons*, etc ; il écrira la composition suivante :

DE LA FABLE.

« La Fable est un petit poème allégorique, où
» on nous peint à nos yeux, sous la figure des
» animaux et des êtres matériels, que le poète
» fait agir et parler à notre manière.

» Tout doit concourir à nous persuader la sim-
» plicité et la crédulité du poète ; c'est dans cela
» que réside l'intérêt de la fable, et de là que naît
» l'espèce d'illusion qui rend cette composition si
» séduisante ! On croit entendre un homme assez
» simple et assez crédule pour répéter sérieusement
» les contes puérils qu'on lui a faits : et c'est dans
» cet air de bonne foi que consiste la naïveté du
» récit et du style.

» Non-seulement La Fontaine a ouï dire ce qu'il
» raconte, mais il l'a vu, il croit le voir encore.
» Ce n'est pas un poète qui imagine, ce n'est pas un
» conteur qui plaisante ; c'est un témoin présent à
» l'action, et qui veut vous y rendre présent vous-
» même.

» La naïveté qu'on a soin de mettre dans les ré-
» cits, dans les réflexions, dans les peintures, fait
» croire que le poète est persuadé, pénétré de ce
» qu'il raconte ; plus, par conséquent, il nous pa-
» raît simple et crédule.

» Son dessein n'est donc pas de nous persuader
» que le *Chêne*, le *Roseau* et les *deux Pigeons*, ont
» parlé, mais d'en paraître persuadé lui-même ;
» et pour cela, il faut qu'il observe les convenan-
» ces, c'est-à-dire qu'il fasse parler et agir le *Chê-*
» *ne*, le *Roseau*, les *Pigeons*, chacun selon le ca-
» ractère et les intérêts qu'il est supposé leur
» attribuer. Ainsi, on peut reconnaître ce principe
» dans la composition de la fable, que tout doit y

» concourir à nous persuader la crédulité du
» poëte.

» Reste l'intérêt à soutenir, l'utilité qu'on peut
» retirer du tableau qui nous est présenté, ou du
» récit qui nous est fait, etc., etc. »

VINGTIÈME EXERCICE.

On fait des lettres dont tous les personnages du livre peuvent fournir les sujets. Pénélope à Télémaque, Mentor à Ulysse, et réciproquement.

Exemple.

Idoménée à Ménélas.

« Est-il bien vrai que dans ce monde d'où je vou-
» drais disparaître, est-il bien vrai que dans cette
» Grèce d'où j'ai dû fuir, il existe encore un seul
» homme qui s'intéresse à mon sort? Les Dieux,
» les Dieux cruels, qui m'ont ôté mon fils, m'au-
» raient-ils laissé mon ami? Mais que dis-je? Est-ce
» à moi de les accuser de cruauté, ne suis-je pas le
» monstre qui leur ai immolé mon enfant!!! Que
» ne m'en ont-ils mieux puni! Que n'ont-ils vengé
» dans mon sang, le sang innocent de ce fils qu'ils
» m'ont donné dans leur colère! Les hommes épou-
» vantés m'auraient peut-être plaint et le nom
» d'infortuné aurait du moins adouci l'horrible
» nom de parricide!!! O Ménélas! tes maux fu-
» rent grands, mais ils ne sont rien auprès de ceux
» qu'ils produisirent! Hélène t'est rendue, Pâris a
» reçu la juste punition de son crime, les ruines
» même de Troie peuvent à peine attester qu'elle
» fut. Le bonheur, s'il existe, doit être ton partage;
» ne crois pas que je l'envie, mais dis-moi, qui
» me rendra le mien, dis-moi qui me rendra mon

» fils? De quel prix est auprès de la sienne la perte
» de mon royaume? Si tous ceux de la terre étaient
» en mon pouvoir, avec quelle joie je les sacrifie-
» rais pour pouvoir retrouver mon fils! Mais mal-
» heureux! où m'égaré-je! J'offense encore par ce
» vœu la nature que j'ai outragée, mais que j'ai
» vengée par mes remords! O mon ami, comprends-
» tu mes tourmens? Eprouves-tu mes maux com-
» me autrefois je partageais les tiens? Seul au mi-
» lieu des hommes, éloigné d'une patrie dont la
» perte m'a tant coûté, plus coupable mille fois
» que le plus criminel des hommes, odieux au
» monde entier, en horreur à moi-même, suppor-
» tant malgré moi ma misérable vie, sens-tu que
» de douceurs je trouverais dans la mort? Que ne
» vient-elle cette mort tant désirée! Que ne vient-
» elle venger les hommes et les Dieux! Moi qui les
» ai tant outragés, que ne puissé-je le faire encore
» en m'immolant à leur colère! Mais non, je dois
» souffrir, je dois souffrir pendant toute ma vie...
» Que mon sort s'accomplisse en entier et que j'aille
» loin des Grecs, enviant leur oubli, pleurer mon
» fils, mon crime et ma patrie. » (1)

VINGT-UNIÈME EXERCICE.

Faire des portraits : Mentor, Protésilas, etc. Il suffit, pour cela de connaître les actes et les discours des personnages que l'on veut peindre, et de les montrer sous le point de vue de l'éloge ou du blâme.

---

(1) V. le *Cours de Langue française*, par M. de Sêprés.

PORTRAIT D'ANNIBAL.

« Annibal était né avec de grands talens qui
» avaient principalement la guerre pour objet. Pro-
» fond politique, général plein de ruse, d'habileté,
» de courage et de prévoyance, propre à tout en-
» treprendre et à tout exécuter., il avait su se faire
» aimer de ses soldats, qu'il avait éblouis par l'é-
» clat de sa gloire, et qu'il conduisait par l'appât
» du pillage. Ce passage des Alpes par des chemins
» jusqu'alors inconnus, ces victoires gagnées sur
» les rives du Rhône et du Pô, ces armées romaines
» taillées en pièces à Trasimène et à Cannes, tous
» ces piéges si habilement évités sur le territoire
» de Falerne, et après la bataille de Zama, par-
» lent assez d'eux-mêmes pour prouver combien
» il était supérieur par ses talens à tous les autres
» généraux de son siècle. Mais un homme si ha-
» bile ne pouvait manquer de devenir l'objet de la
» jalousie de ses concitoyens; aussi le voyons-nous
» trahi et abandonné de sa propre patrie, pour la-
» quelle il avait combattu si long-temps, et avec
» tant de gloire; et c'est surtout après cette dis-
» grâce que nous devons admirer ce grand homme,
» qui ne se laissa pas abattre par la mauvaise for-
» tune, et qui se montra aussi fier après la défaite
» de Zama, qu'après la victoire de Cannes, etc., etc.»

En examinant la composition des portraits dans Fénélon et dans tout autre écrivain, (celui de Cromwel dans Bossuet, par exemple), on reconnaît qu'en général on doit y faire entrer les parties suivantes :

1° Introduire le personnage dont on s'occupe ;
2° Peindre ses vertus et ses vices (intention) ;
3° Décrire ses sentimens ;

4° Indiquer le but de sa conduite ;
5° Parler des obstacles qui s'opposent à la réussite de ce qu'il désire ;
6° Développer les moyens qu'il met en usage pour parvenir à son but ;
7° Faire connaître les hommes avec lesquels il était en rapport ;
8° Peindre le moment où cet homme prend un parti décisif ;
9° Dire quel était ce parti ;
10° Décrire les suites de ce parti ;
11° Porter un jugement sur sa vie (intention).

VINGT-DEUXIÈME EXERCICE.

Faire des récits : l'histoire de Métophis, etc.

On verra si l'élève imitera Fénélon pour la vraisemblance, la succession, etc., des faits qu'il imaginera, s'il l'imitera en mêlant avec art dans son récit des descriptions de lieux, de songes, de combats, des discours, des conversations, des spectacles extraordinaires, etc., etc.

HAZAEL.

« Non loin de Damas, en Syrie, au fond d'une » vallée agréable, où la nature fournit abondam» ment aux besoins des hommes, se trouvait jadis » la chaumière des parens d'Hazaël. Usbeck et Néala » son épouse, se consolaient, dans cette aimable so» solitude, des outrages de la fortune. Hazaël, » leur fils, encore enfant, et qui montrait déjà les » plus heureuses dispositions pour l'étude, tendre » objet des soins de sa mère, l'était aussi des » réflexions et des méditations auxquelles s'aban» donnait son père.

» Usbeck, autrefois favori d'un roi de Syrie,

» victime des envieux, devenu sage par l'expé-
» rience de ses malheurs, ne songeait qu'à prému-
» nir son fils contre les dangers auxquels il avait
» été en butte. Hazaël, l'aimable Hazaël, répon-
» dait aux soins de son vieux père, par la tendresse
» la plus vive et par des progrès rapides dans les
» sciences qu'il lui enseignait. A peine âgé de douze
» ans, Hazael connaissait la vertu des plantes, la
» conformation des animaux, les présages qu'on
» tire des mouvemens extraordinaires qui s'opè-
» rent dans la nature, il étudiait le cours des as-
» tres, il s'instruisait des mœurs des peuples éloi-
» gnés, par la lecture des bons livres et par les
» leçons de son père.

» Déjà son jeune cœur s'exerçait à la pratique
» des vertus, par l'exemple de sa mère; car Néala,
» sage et bienfaisante, s'occupait surtout à secou-
» rir les malheureux, et à faire le bonheur de son
» époux. Les jours, les mois, les années s'écou-
» laient pour eux au sein d'une paix profonde,
» sans qu'ils s'aperçussent de la fuite du temps, et
» cependant la fortune s'apprêtait à frapper cette
» famille des coups les plus cruels.

» Usbeck comptait quinze lustres, Néala avait
» vu passer soixante hivers. Hazaël s'attristait
» quelquefois de voir la vieillesse rider le front de
» ses parens chéris, mais il n'osait leur faire part
» de ses craintes!.... Hélas! elles n'étaient que trop
» fondées. Usbeck, consumé par une fièvre lente,
» mourut en recommandant à son fils, l'amour de
» la vertu! La douleur conduisit son épouse au
» tombeau.

» Hazaël, resté seul sur la terre, s'abandonna à
» des regrets amers; il oubliait de prendre sa nour-
» riture, le sommeil n'adoucissait point sa cuisante
» peine; plusieurs jours étaient passés depuis la

» mort de Néala, sans que son malheureux fils son» geât aux moyens de soutenir son existence.

» L'infortuné a peu d'amis ; il restait pourtant » un appui à Hazaël. Un homme qui avait été re» devable à Usbeck de son élévation, lorsqu'il » jouissait de l'opulence, etc., etc. (1). »

VINGT-TROISIÈME EXERCICE.

Faire des observations grammaticales. Cela se peut avec la langue commune, et fait deviner pour ainsi dire aux élèves, la grammaire de la langue qu'ils étudient, en attendant qu'ils vérifient les auteurs, et puissent donner leur opinion sur les grammaires et les grammairiens.

VINGT-QUATRIÈME EXERCICE.

Discours.

Quand l'élève a l'habitude de regarder, de comparer, et d'apercevoir les ressemblances et les différences ; par exemple, quand il peut dire ce qu'il pense du repas donné par Calypso, dans le premier livre, et de celui d'Adoam, dans le huitième ; quand il a tiré de ce rapprochement, la conséquence que dans les repas (2), on parle ordinairement de ceux qui servent, de chants, de mets, etc. ; quand il a trouvé la raison de la différence des sentimens, d'après les faits et la position relative des personnages,

---

1 V. le *Cours de Langue française*, par de Séprés.
2 V. plus loin l'exercice sur les *Secrets de composition*.

il voit en quoi diffèrent l'intention de Calypso et celle d'Adoam, ainsi que les sentimens de Télémaque dans l'île et sur le vaisseau; il est saisi de douleur chez Calypso, d'étonnement et de respect quand il entend Mentor, etc. etc. — On a vu d'ailleurs, précédemment, tout le parti que l'élève pouvait tirer de ces comparaisons ou de ces rapprochemens.

Il est temps de lui faire entreprendre un ouvrage de littérature, par exemple, un discours; car jusqu'à présent il n'a fait que des morceaux.

Pour cela, le maître donnera le petit carême de Massillon à étudier. Il fera lire et raconter plusieurs fois le sermon (pour le premier dimanche du carême), sur *les tentations des grands*. Quand ce discours sera su, pour ainsi dire, par cœur, on en demandera l'analyse, et enfin une imitation.

L'élève verra que ce discours n'est que le développement de la proposition: *les tentations sont plus dangereuses pour les grands que pour les autres hommes*.

Cette proposition se décompose en trois autres:

LE PLAISIR EST PLUS DANGEREUX;

L'ADULATION EST PLUS DANGEREUSE;

L'AMBITION EST PLUS DANGEREUSE.

Enfin chacune de ces vérités se développe successivement.

1° LE PLAISIR EST PLUS DANGEREUX:

Les grands ne trouvent point d'obstacles;
Ils ne craignent point la censure;
Ils ne sont pas distraits par l'amour de la fortune.

2° L'ADULATION EST PLUS DANGEREUSE:

Elle fortifie leurs vices;
Elle corrompt leurs vertus.

3° L'AMBITION EST PLUS DANGEREUSE :

Elle les rend malheureux ;

Elle les avilit.;

Elle les rend injustes.

Voilà un plan composé, comme on le voit, de propositions variées, absolument différentes les unes des autres. Cette condition est nécessaire. Le développement continuel d'une seule et même proposition deviendrait monotone et fatigant. Ici, l'orateur s'est proposé dix développemens successifs et distincts :

1° *L'exorde* (c'est-à-dire le discours en abrégé) ;

2° *Les grands ne trouvent point d'obstacles, quand ils veulent s'abandonner au plaisir ;*

3° *La crainte de la censure ne les retient pas ;*

4° *Dans les grands, l'amour de la fortune ne dérobe aucun instant à la volupté ;*

5° *L'adulation fortifie leurs vices ;*

6° *Elle corrompt leurs vertus ;*

7° *L'ambition les rend malheureux ;*

8° *Elle les avilit ;*

9° *Elle les rend injustes ;*

10° *La péroraison* (c'est-à-dire le discours en abrégé, ou la conséquence de ce discours).

Ainsi la difficulté d'un plan de composition consiste à choisir dans le nombre infini de développemens contenus dans une proposition quelconque, ceux des développemens qui diffèrent le plus l'un de l'autre. De cette différence sensible résulte la variété, et l'unité sera dans l'ensemble, puisque tous les développemens découlent de la proposition principale.

Chaque subdivision du plan n'est plus en quelque sorte qu'une composition semblable à celle que l'élève a l'habitude de faire. Massillon avait à dire : *Les grands ne trouvent point d'obstacles quand ils veulent se livrer au plaisir;* et voici l'exécution de cette partie du plan de composition : *Le plaisir est le premier écueil de notre innocence, mais c'est l'écueil privilégié de la vie des grands; le commun des hommes trouve des obstacles, les grands n'en rencontrent point; quels obstacles trouveraient-ils? Non, ils n'en rencontrent pas; David n'en a point trouvé: ainsi ils n'en trouvent point.*

Voilà le développement, le raisonnement oratoire mis en œuvre par Massillon : reste le *style*, que l'élève doit savoir par cœur s'il possède bien le Télémaque, et s'il a contracté l'habitude d'en employer les mots et les expressions.

L'élève remarquera qu'en français c'est le substantif abstrait qui contribue à former ce qu'on appelle le *style*. Exemple :

Le premier ÉCUEIL *de notre* INNOCENCE, *c'est le* PLAISIR; *les autres* PASSIONS *plus tardives ne se développent et ne mûrissent pour ainsi dire qu'avec la* RAISON. *Celle-ci la prévient et nous nous trouvons corrompus avant presque de savoir ce que nous sommes. Ce* PENCHANT *infortuné, qui prend toujours sa* SOURCE *dans les premières* MOEURS, *souille tout le* COURS DE LA VIE *des hommes. C'est le premier* TRAIT *empoisonné qui blesse l'*AME, *c'est lui qui efface sa première* BEAUTÉ. *et c'est de lui que coulent ensuite tous nos autres* VICES.

Le style est dans les mots soulignés; remplacez-les, il n'y aura plus de style.

Pour imiter un discours de Massillon, l'élève choisit une proposition dans Télémaque, et la développe, toujours *d'après des faits*; par exemple :

La mort est moins funeste que les plaisirs qui attaquent la vertu. Ou bien, réfléchissant sur la conduite de Télémaque, l'élève dira : *Les malheurs instruisent plus que les conseils*, et développera cette proposition à l'imitation de l'auteur qu'il a pris pour modèle. Exemple.

EXORDE (c'est-à-dire le discours en abrégé).

Les malheurs instruisent plus que les conseils.	L'INFORTUNE *est plus instructive.*	*Elle montre le peu de stabilité des choses humaines ; elle détache des richesses.*
	Les SOUFFRANCES *sont plus instructives.*	*Elles rendent compatissant ; elles rendent patient.*
	La NÉCESSITÉ *est plus instructive.*	*Elle fait réfléchir; elle rend industrieux.*

PÉRORAISON (ou la conséquence de ce discours).

VINGT-CINQUIÈME EXERCICE.

Recherches d'intention ou des rapports entre le but *et le* choix *des moyens.—De l'art des compositions, etc.*

Il ne suffit pas pour comprendre Fénélon, d'avoir l'intelligence des mots qu'il emploie, on serait ainsi bien loin de la vérité, et ce travail serait sans résultat pour l'élève, car on ne peut étudier avec fruit un écrivain, et puiser dans cette étude les ressources nécessaires pour écrire soi-même,

qu'en recherchant *l'esprit* de ses compositions, et son *intention* dans le choix des moyens, c'est-à-dire des développemens, des mots et des expressions, etc.

On fera donc vérifier sous ce rapport plusieurs compositions de Fénélon ; l'élève remarquera dans cette recherche la grande règle de l'*unité* observée par tous les écrivains. Exemple :

Intention de Calypso dans le repas qu'elle donne à Télémaque.

« Calypso était au comble de ses vœux ; elle se
» réjouissait dans son cœur de l'arrivée du fils
» d'Ulysse, de ce héros qu'elle avait tant regretté;
» mais elle craignait que le jeune homme ne lui
» échappât comme son père, aussi voulait-elle lui
» faire perdre le désir de retourner à Ithaque.
» L'entreprise était difficile; comment faire ou-
» blier à Télémaque sa patrie qui réclame un roi,
» une mère qu'il doit venger, un pére pour le-
» quel il erre dans toute l'étendue des mers ; pour
» y réussir, il faut lui plaire, il faut que les jouis-
» sances présentes effacent de son esprit le souvenir
» de tout ce qu'il a aimé jusqu'alors. Mais com-
» ment corrompre ce jeune cœur rempli d'amour
» pour la vertu. Comment ?......... En flattant ses
» goûts, excitant ses passions, mais surtout en
» empruntant les dehors de l'innocence et de la
» simplicité, de peur d'éveiller ses soupçons.
» Tel est le plan de la perfide déesse ; elle l'exé-
» cutera avec toute l'horrible prudence d'une
» femme artificieuse. Suivons-la dans le repas
» qu'elle donne à Télémaque, nous la verrons
» sans cesse attentive à multiplier les genres de
» séduction, et plus attentive encore à ne lui rien
» laisser apercevoir qui puisse alarmer sa vertu.

» *Ils retournèrent auprès de Calypso qui les attendait.* Son premier soin est de lui montrer l'impatience qu'elle a de le revoir, afin de lui faire connaître qu'elle s'intéresse vivement à son sort et de lui inspirer cette douce confiance, cet abandon si nécessaire à l'accomplissement de ses projets. *Les nymphes avec leurs cheveux tressés.* Cette symétrie n'a d'autre but que de fixer agréablement l'attention de Télémaque. *Et ces habits blancs.* Cet emblême d'innocence et de candeur doit le charmer, et lui ôter toute défiance (s'il pouvait en avoir). *Servirent d'abord.* On prévient ses désirs; d'ailleurs il importe de ne pas lui laisser le temps de la réflexion. *Un repas simple.* Elle a déjà pénétré jusqu'au fond de son ame, elle a étudié ses mœurs; il méprise le faste, il aime la vertu ; vouloir le séduire par des dehors pompeux, serait l'avertir du danger; il connaît le funeste effet du luxe, mais il ignore encore qu'il existe d'autres voies de séduction. La cruelle déesse lui tend donc un piége inévitable ! *Mais exquis pour le goût et pour la propreté.* Maintenant qu'il est sans défiance, elle met en œuvre ses moyens de séduction plus directs; elle cherche à l'amollir par le plaisir des sens. *On n'y voyait aucune autre viande que celle des animaux qu'elles avaient pris dans leurs filets.* C'est lui faire une peinture gracieuse des divertissemens qu'on prend dans cette île. *Ou des bêtes qu'elles avait percées de leurs flèches à la chasse.* Ceci ne peut qu'engager Télémaque à fixer son séjour parmi des personnes dont les goûts s'accordent si bien avec lés siens, car le jeune prince devait aimer la chasse. De plus, tout ceci annonce des femmes courageuses que le danger ne saurait effrayer. Que faut-il de plus pour captiver une

» ame guerrière? *Un vin plus doux que le nectar.*
» L'artificieuse déesse réunit tout ce qui peut le
» flatter, l'Olympe même ne lui offrirait rien de
» plus doux. *Coulait de grands vases d'argent dans*
» *des coupes d'or couronnées de fleurs.* Tout en cher-
» chant à l'éblouir par cette somptuosité, elle
» n'oublie pas qu'il a des goûts champêtres,
» aussi mêle-t-elle avec un art étonnant le luxe et
» la simplicité; l'un sert à l'éblouir, l'autre lui
» cache le danger, etc., etc. (1) »

En *vérifiant* ainsi ces rapports intimes qui existent entre une proposition et ses développemens, entre les parties d'un ouvrage et le but de l'auteur, cette unité oratoire de sentimens et de pensées, les élèves seront bientôt capables de saisir tour à tour l'analyse des raisonnemens et des beautés littéraires, et de se faire ainsi à eux-mêmes un cours de littérature et de logique, où ils apprendront à connaître l'esprit et l'ame des auteurs.

Cette recherche de l'*esprit* des compositions d'un écrivain, nous initie nécessairement à l'art, à l'intelligence qu'il y déploie, et à connaître ce qui a déterminé le *choix* des moyens par lesquels il est parvenu à son but. Comme cette étude est par-dessus tout importante, il faut s'en occuper sérieusement, et sur un grand nombre de faits; et, afin de s'assurer davantage de l'attention que l'élève peut y apporter, on lui demande des réflexions générales sur l'*art*, d'après chaque composition, qu'il doit examiner sous ce rapport. Prenons pour exemple celle de la course des chariots, d'après laquelle nous demandons à l'élève d'écrire sur l'*art*.

---

1 V. pour plus amples details, *le Cours de Langue française*, par de Séprés.

Voici son travail, qui doit être entièrement justifié par cette composition.

L'ART.

« Dans les ouvrages de l'homme il y a deux choses » à considérer, l'invention et l'exécution.

» L'invention est excitée par l'idée du besoin ; » l'homme sent qu'il lui manque une chose, mais » il ne sait pas encore avec quoi il la produira. » D'abord son imagination excitée par le sentiment » du besoin, ayant un but fixe, mais ne connais- » sant pas la route pour y arriver, erre dans le » vague, cherche ça et là et s'égare. Cependant un » travail inutile de l'imagination qui s'étend d'a- » bord sans mesure, ne demeure pas infructueux. » L'homme se restreint dans un cercle plus borné ; » il examine moins de choses, mais il les examine » plus profondément ; son attention, sa raison » s'éveillent ; il combine, il juge les vertus des » objets ; et alors son intelligence opérant sur les » rapports découverts, approche peu à peu de la » vérité, et la trouve.

» Mais l'exécution n'est pas moins difficile. L'ar- » tiste sait bien que c'est avec tels ou tels objets » qu'il doit réaliser son idée, il sait bien que chaque » objet doit produire tel effet ; mais dans le moment » où plein de joie il s'est écrié : j'ai trouvé ! a-t-il bien » envisagé les détails du tout, la place respective » de chaque objet, les différences si délicates et si » nombreuses de deux objets qui paraissent iden- » tiques, la proportion nécessaire entre tous les » élémens sur lesquels il doit travailler ? C'est alors » qu'il a besoin d'une patience à toute épreuve pour » ne pas se rebuter par des essais infructueux ; » d'une perspicacité fine et subtile, pour prévoir

» les résultats de tel rapprochement, de telle posi-
» tion, afin de les éviter ou de les saisir, selon qu'ils
» lui servent ou qu'ils lui nuisent. Il lui faut de l'ha-
» bileté pour disposer les matériaux selon le plan
» auquel il s'est enfin arrêté, de l'industrie pour
» les placer et les coordonner entre eux, du goût
» pour leur donner une forme agréable; mais, à
» force de patience et de courage, l'artiste parvient
» à son but, et l'ouvrage est créé.

» Mais cette création de l'esprit humain ne dure
» qu'un temps. Cette production éphémère se con-
» sume elle-même par les services qu'elle a ren-
» dus. Sa forme disparait, et l'homme est obligé de
» créer sans cesse.

» Les ouvrages de Dieu sont remplis d'une fécon-
» dité inépuisable; ils portent en eux le germe
» d'une race toujours nouvelle; et si comme les
» ouvrages de l'homme ils passent et semblent s'a-
» néantir; semblables au phénix qui renait de ses
» cendres, ils léguent aux siècles, dans leurs dé-
» bris, une éternelle postérité. »

Comme à l'ordinaire, l'élève justifiera tout ce qu'il a écrit, d'après le fait qu'il a sous les yeux.

VINGT-SIXIÈME EXERCICE.

Etude des secrets de composition (par voie d'analyse et de comparaison) de style, etc.

Cet exercice est un des plus intéressans de la méthode; il a pour objet les compositions de détail ou les compositions d'ensemble. Quoique nous lui assignions ici un ordre, il n'en doit pas avoir précisément, et peut être fait avant la plupart des autres ou concurremment avec les autres.

1° *Compositions de détail.*

Dans Télémaque, l'élève a rencontré et appris plusieurs portraits, discours, récits, descriptions, etc.

Il analyse plusieurs de ces compositions, comparant entre elles celles qui ont le plus de rapports; les portraits avec les portraits, les songes avec les songes, les repas avec les repas, etc., etc.

Cette analyse est la réponse à cette question :

De quoi parle-t-on dans un portrait, physique ou moral.

De quoi parle-t-on dans un discours qui a *tel* ou *tel* objet ?

——————————— une description de lieu, de tempête, etc. ?

En lisant des ouvrages, autres que le Télémaque, l'élève y trouvera les mêmes élémens et le même art.

Ainsi, de l'observation attentive et comparée des choses que l'auteur-modèle fait entrer dans la composition d'un récit, d'un portrait, d'un discours, d'une description, etc., il déduit tous les secrets de ces sortes de composition.

Si, par exemple, on soumet à cette analyse le portrait de Termosiris (livr. 2, alinéa 26), on y voit que dans un portrait physique, on parle :

De l'attitude de la personne,
De son visage (front, yeux, bouche, barbe, etc.),
De son teint,
De sa taille,
De sa voix,
De l'effet que sa vue produit.

L'analyse d'un autre portrait de même nature

pourra révéler d'autres élémens de compositions, ou apprendre qu'on peint souvent d'un trait, sans entrer dans le détail, toujours selon l'*objet* qu'on se propose.

Quelquefois on généralise les secrets de composition, et on compose un sujet sur un sujet différent, et même tout opposé; car plus on observe, plus l'on reconnaît que *tout est dans tout*, c'est-à-dire que l'*art est le même dans tous les ouvrages des hommes*. C'est ainsi que des élèves ont composé une *lettre de remercîment* sur un passage d'un discours de Cicéron. (*In Ver. de sig. quæ vox, quæ latera...*, c. 30); la *description d'un combat* sur la description d'un orage. (Saint-Lambert, *saisons*, été); la *joie d'Orphée ramenant Eurydice*, sur la douleur de Calypso, etc.

Etude des développemens.

Lorsque la même idée principale se représente dans l'*ouvrage* ou dans tout autre, on compare si les moyens de développement, autrement les idées secondaires, sont les mêmes; s'ils sont différens, on s'enrichit de ces différences, dont on se demande la cause.

On peut aussi généraliser les idées secondaires. Par exemple : le mot principal du premier alinéa est *douleur*. Les idées secondaires sont : départ, se trouver malheureuse; — chant; — nymphes; — se promener seule; — souvenir, demeurer immobile, larmes, vaisseau d'Ulysse. En généralisant ces idées secondaires, on trouvera que l'idée *douleur* se développe ainsi : indication de la cause; — situation réfléchie de l'individu qui éprouve la douleur; — sa conduite actuelle comparée à sa conduite passée; — ce que font ou ce que ne font

par les personnes circonstantes ; — *iterùm*, mouvemens de l'individu, relatifs à *la cause* de la douleur.

Au mot *douleur*, substituez, si vous voulez, le mot *joie*, ou tout autre sentiment à peindre, vous en aurez également les secrets de composition et de développement.

Comme l'étude des idées secondaires est fort importante, on aura soin de la faire sur tous les passages qui pourront en être l'objet. Ainsi, d'après la description de la grotte de Calypso, d'après celle des Enfers, etc., on reconnaît qu'il y entre les parties suivantes : Le sentiment qu'on éprouve à la vue des lieux ; — ce qu'on voit ; — ce qu'on entend ; — ce qu'on ne voit pas ; — ce qu'on n'entend pas (ou ce qu'on s'attendait à voir ou à entendre), — ce qu'on découvre de loin.

Dans la composition *d'un repas* (voir le repas donné par Calypso, celui donné par Adoam), on trouve : La description des mets ; — ce qu'on y fait ; — ce qu'on y dit ; — les sentimens des principaux personnages ; — les personnes qui servent ; — les mets ; — les chants ; — etc.

Dans un *songe* ou une *vision* (voir le songe de Télémaque dans le 4e livre, ou la vision au 2e livre), on remarque : L'état de la personne au moment où elle a le songe ou la vision ; — ce qu'elle voit ; — ce qu'elle entend ; — l'impression qui en résulte ; — etc.

Dans une tempête (4e et 6e liv.), il entre les parties suivantes : Le désespoir ou le sentiment des personnes qui sont en danger ; — les efforts qu'ils font pour s'en retirer ; — leurs vœux ; — les regrets qu'ils manifestent.

Dans les imprécations, on trouve : la cause des

imprécations ; — l'invocation ; — les souhaits ; — les sentimens du personnage.

Dans une composition d'adieux : la cause du départ ; — une mention des circonstances antérieures ; — les regrets ; — les souhaits.

Dans la composition d'une prière : invocation à la personne à qui l'on adresse la prière ; — sentiment de la personne qui prie ; exposition des faits ; — conclusion (c'est-à-dire objet de la demande) ; — etc., et de même pour toutes les compositions de détail, etc.

VINGT-SEPTIÈME EXERCICE.

Composition d'ensemble.

Pour étudier les secrets de composition d'ensemble, on choisit un des livres de Télémaque, etc.,

1° L'on réduit chaque alinéa à *sa proposition principale* ;

2° On réunit ces propositions principales, et l'on choisit les plus saillantes pour composer le sommaire ;

3° Dans ce sommaire, on cherche les *phrases générales* ou divisions, qui font connaître le *plan* ;

4° Soumettant ces *phrases générales* à une nouvelle réduction, on trouve la PROPOSITION GÉNÉRALE, et enfin, dans cette proposition générale, le *mot abstrait* de chaque livre ; mot dont tout le reste est le développement.

Pour cette étude, on peut choisir le 2e et le 15e livres du Télémaque ; plus tard, on fera le même travail sur un autre livre, sur une tragédie, un discours..... mais toujours en rapportant tout au chant du Télémaque qui a été analysé.

C'est ainsi qu'on apprend, par l'analyse et la comparaison, l'art de la composition et des développemens.

Observations générales.

Dans cette étude, il faut observer :

1° L'unité ;

2° L'ordre et la progression ;

3° La proportion ;

4° La variété.

On reconnaîtra que

1° Le secret de *l'unité*, ou le moyen de ne jamais sortir de son sujet, c'est de repéter la PROPOSITION GÉNÉRALE (mais toujours sous des formes différentes).

2° *L'ordre* et la progression dépendent de la subordination et de la gradation des phrases générales.

3° *La proportion* concerne les développemens qui doivent être plus ou moins étendus selon leur importance, laquelle est relative au *but* que se propose l'écrivain.

4° La variété est produite, 1° par les idées secondaires jointes aux mots principaux ; c'est la *variété d'images ;*

2° par les formes, qu'il faut diversifier avec soin ; telle idée, par exemple, peut être en action, en récit, en interrogation, en prière, en chant, etc. L'imitation est un moyen de se familiariser avec ces formes.

On remarque aussi les propositions qui ne sont pas développées ; celles qui servent de transition, etc.

Voilà des exercices qui accoutument singulièrement,

1° A suivre exactement le fil des idées de tout ouvrage, de tout discours;

2° A mettre de l'ordre et de la liaison dans ses propres idées, et dans tout ce qu'on a à dire ou à écrire.

VINGT-HUITIÈME EXERCICE.

Étude particulière du style.

Indépendamment de l'emploi des substantifs abstraits, convention essentiellement française, d'une application presque continuelle dans Fénélon, ainsi que dans Massillon, et qu'on a particulièrement recommandée à l'élève, on doit fixer l'attention sur les mots *de sentiment*. On appelle ainsi les adjectifs destinés à exprimer l'impression reçue par l'ame à la vue d'un objet quelconque, et dont l'absence dans le discours laisserait froid l'auditeur ou le lecteur ; par exemple, dans la description de la grotte, ce sont des mots de sentiment que ceux soulignés dans les expressions *jeune* vigne, *doux* zéphirs, *délicieuse* fraîcheur, *doux* murmure, *belles* prairies, têtes *superbes*, eau *paisible* et *dormante*, *longs* détours, bords *enchantés*, figure *bizarre*, etc., etc.; et, sans ces mots, la pensée seule serait communiquée, mais le sentiment ne le serait pas. On étendra cette remarque à un grand nombre de descriptions, de discours, etc., et on amènera l'élève à l'appliquer dans ses propres compositions.

Voilà pour les mots de style. Quant aux phrases, on fera contracter* l'habitude des formes de certaines tournures françaises, par de fréquentes imi-

tations de phrases détachées. Pour cela, il n'y a qu'à faire un rapport quelconque entre ce qu'on veut dire et la forme de la pensée renfermée dans la phrase à imiter. Sur la phrase « le figuier, l'oli- » vier, le grenadier et tous les autres arbres, cou- » vraient la campagne et en faisaient un grand jardin, » en l'appliquant à Sésostris, on a dit : *La douceur, la justice, la modération et toutes les autres vertus ornaient le cœur de Sésostris et en faisaient un grand roi.*

Etc., etc. (1)

Après l'imitation des phrases, on propose celle des paragraphes, pour habituer l'élève à donner un certain ordre à ses pensées ou réflexions. — Il suit donc, dans chacune de ses compositions, un des paragraphes de son livre, dont la forme lui semble pouvoir convenir au sujet qu'il veut traiter lui-même.

C'est la répétition continuelle d'un des exemples indiqués dans l'exercice *traduction de faits.*

Par exemple, d'après ce paragraphe du troisième livre : « J'admirais l'heureuse situation de cette » grande ville, qui est au milieu de la mer, dans » une île. La côte voisine est délicieuse par sa fer- » tilité, par les fruits exquis qu'elle porte, etc., » on a dit :

« On admire la grandeur d'ame de l'homme ver- » tueux, qui s'élève au-dessus des coups de la for- » tune. Sa vie est heureuse par la simplicité de son » cœur, par la pureté de sa conscience, par l'ab- » sence des passions qu'il a su vaincre, enfin par

(1) V. les détails de cet exercice dans le *Cours de langue française*, par de Séprés.

» son amour pour Dieu, car la religion le met à
» l'abri des attaques du vice; il trouve en elle sa
» consolation et son soutien. »

VINGT-NEUVIÈME EXERCICE.

Grammaire et rhétorique.

Parmi les livres qui forment le vaste dépôt des connaissances humaines, les uns contiennent des *faits*, d'autres ne contiennent que des *explications* de faits préexistans. L'homme qui veut acquérir promptement une instruction solide, étudie d'abord les livres de *faits*, et se contente de vérifier ceux qui contiennent des *explications* toujours plus ou moins hasardées. Les grammaires et les rhétoriques, par exemple, sont des livres d'explications, des livres faits pour *expliquer d'autres livres* sous un certain rapport; ils expliquent les *faits* de la langue française que présente le Télémaque. C'est donc au Télémaque qu'il faut s'attacher préalablement, et vérifier ensuite sur ce livre les explications des grammairiens. D'ailleurs il est plus facile de retenir une *réflexion*, lorsqu'on connaît les faits qui en sont la base, qu'une règle qui ne rappelle rien à la mémoire. En général, toutes les vérifications de règles, c'est-à-dire de *réflexions sur les faits*, doivent être en toute étude rejetées après *la connaissance acquise des faits* de la langue ou de la science dont il s'agit. Observons encore que les grammairiens et les rhéteurs n'ont pu faire d'observations que sur une langue qu'ils connaissent déjà; or, commencer l'étude d'une langue par celle de leurs réflexions sur cette langue, ce serait commencer par où ils ont fini, ce serait renverser l'ordre naturel des idées.

Vérification de la grammaire. (1)

On choisira, pour faire cette vérification, la grammaire la plus courte qu'il sera possible de se procurer; celle de Lhomond, par exemple. Si l'auteur était présent, on lui demanderait à chaque régle : pourquoi dites-vous cela ? sur *quels faits* repose votre *réflexion ?* Mais, en son absence, c'est aux élèves à faire ce travail, et à trouver dans le Télémaque des faits analogues à ceux que le grammairien avait dans l'esprit en écrivant sa règle. Toutefois, si l'on croyait trouver dans cette étude un secours pour mieux rendre ses pensées et ses sentimens, on se tromperait, car tel n'est point l'office des grammaires.

INTRODUCTION. L'élève ne s'appesantira point sur la définition de la grammaire, attendu qu'il ne peut pas se faire une idée exacte d'un livre, avant de l'avoir lu en entier pour en connaître l'ensemble.

LE NOM. La grammaire dit : « Le nom est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose. — On trouve dans TÉLÉMAQUE : Calypso, Ulysse, grotte, vaisseau, etc.

GRAMMAIRE. Il y a deux sortes de noms, le nom commun et le nom propre, etc. TÉLÉMAQUE : homme, roi, arbre, habit, Pénélope, Leucothoë, Mentor, Ithaque, le Nil.

L'ARTICLE. GRAMMAIRE. L'article est un petit mot que l'on met devant les noms communs, et qui en fait connaître le genre et le nombre. — TÉLÉMAQUE : le rivage, le vaisseau, le sable, le souvenir, la grotte, la porte, les nymphes, les gazons, les débris, etc., etc.

(1) Voy. *le Cours de langue française* par de Séprès.

ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ AVEC SON NOMINATIF.

GRAMMAIRE. *Première règle.* Le participe passé, quand il est accompagné du verbe auxiliaire *être*, s'accorde en genre et en nombre avec son nominatif ou sujet, c'est-à-dire que..... — On trouve effectivement dans Télémaque : Il est maintenant *enseveli* ; Télémaque était *accompagné* ; elle était sans cesse *tournée* vers... La vigne était *accablée* sous... Les combats d'Ulysse furent *élevés* jusqu'aux cieux ; — Les Troyens sont *animés* contre....... etc.

GRAMMAIRE. *Deuxième règle.* Mais quand le participe passé est accompagné du verbe auxiliaire *avoir*, il ne s'accorde jamais avec son nominatif. — TÉLÉMAQUE. C'est un des rois qui ont *renversé* la ville de Troye ; Pénélope et moi avons *perdu* l'espérance, etc.....

ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ AVEC LE RÉGIME.

GRAMMAIRE. *Première règle.* Le participe passé s'accorde toujours avec son régime *direct*, quand ce régime est devant le participe. [illegible] oiseaux qu'elles avaient *pris* dans des filets, les bêtes qu'elles avaient *percées* de leurs flèches ; la dernière tempête que Neptune avait *excitée* contre lui.

GRAMMAIRE. *Deuxième règle.* Mais quand le régime n'est placé qu'après le participe, ce participe ne s'accorde pas avec son régime. — TÉLÉMAQUE : Les nymphes y avaient *laissé* des habits ; on lui avait *destiné* une tunique ; quand il eut *achevé* ces paroles, etc.....

Il serait superflu d'ajouter de nouveaux exemples de vérification à ceux qui précèdent. La vérification entière du livre achevée, le maître peut alors (mais seulement alors) demander avec la certitude d'être compris : Qu'est-ce que la grammaire? Que pensez-vous de la grammaire? l'élève réfléchissant *sur les faits*, dira peut-être : *c'est l'explication des parties du discours l'une après l'autre* (lexicologie), *puis des parties du discours réunies* (syntaxe), *enfin de la manière de les écrire* (orthographe).

Ou bien : *c'est l'explication des propositions d'un discours et des parties qu'elles contiennent ;*

Ou : *c'est la connaissance des différentes espèces de mots, de la formation des nombres, des genres, des degrés de signification, des temps dérivés, etc...*

Ou : *la connaissance de la manière d'employer, de placer, de changer les mots pour faire des phrases d'après les règles générales et les exceptions ;*

Ou : *la manière de prononcer ce qui est écrit, et réciproquement ; etc., etc...*

Après une première vérification de la grammaire, on recommence, lisant toujours de la même manière, jusqu'à ce qu'on n'hésite pas sur ce qui s'y rapporte. A mesure que cette lecture a lieu, le maître s'assure de l'attention de l'élève, en lui demandant sur un passage pris au hasard de faire l'application de ces remarques. Il montre d'abord tous les substantifs qu'il reconnait : *Calypso, départ, Ulysse, douleur, grotte, chant, etc...* puis tous les adjectifs : *malheureuse, immortelle, seule, fleuris, éternel, etc...* Ensuite tous les verbes : *pouvait, consoler, trouvait, être, résonnait, servaient, etc...*

Enfin, lorsque la seconde ou la troisième lecture du livre est terminée, on propose à l'élève d'expliquer, sur une phrase quelconque, tous les rapports des mots entre eux.

On lit dans Télémaque : *Ensuite Sésostris me traita avec une tendre amitié, etc...* L'élève explique de vive voix : *ensuite*, adverbe qui se rapporte au verbe *traita*. — *Sésostris*, nom propre, sujet de la phrase. *Me*, pronom personnel, et régime du verbe actif *traiter*, première conjugaison; ce verbe se rapporte au sujet *Sésostris*, etc., etc., etc...

Quand on a *vérifié* la grammaire de cette manière, on a appris la langue du grammairien. Alors on peut demander à l'élève de rédiger, dans ce langage, des observations grammaticales qu'il aura faites lui-même. Dans cette intention, on lui demandera de vérifier l'intelligence du grammairien. Alors, pour être à même d'écrire ses réflexions à ce sujet, il regardera un petit ouvrage grammatical, par exemple le passage où l'on parle du participe présent ; et, pour mieux fixer l'attention, nous supposerons que les remarques du grammairien s'appliquent à cette phrase du Télémaque : *Lâchant les rênes à ses chevaux fumans de sueur.*

Ecoutons d'abord le grammairien.

DES PARTICIPES.

1. Le participe présent est toujours terminé par *ant*.

2. Il est ainsi nommé parce qu'il *participe* soit de la nature du verbe, soit de la nature de l'adjectif, et quelquefois des deux ensemble.

3. *Lâchant les rênes*. Dans cet exemple, le mot *lâchant* exprime une action instantanée, c'est-à-dire d'une durée courte, limitée. Dérivé du mot *lâcher*, il en conserve la signification et le caractère, et peut être remplacé par une autre forme verbale, sans que la pensée en soit altérée : *qui lâchait les rênes*.

C'est dans cette circonstance que la forme verbale en *ant* prend le nom de *participe présent*, et reste *toujours invariable*, comme un verbe au mode indéfini.

Le participe présent est traduisible par un verbe précédé du pronom conjonctif *qui* (*qui lâchait les rênes*) ou d'une conjonction, telle que *comme*, *quand*, *puisque*, *parce que*.

4. *Lâchant les rênes à ses chevaux fumans de sueur*. Ici le mot *fumans* n'exprime plus un acte, une action momentanée, mais bien l'état, la manière d'être du substantif, dont il désigne une qualité inhérente; et quoique le mot *fumans* réveille d'avantage l'idée d'action, ils n'en sont pas moins dans la même *analogie*, parce que cette action n'étant plus instantanée, se présente à l'esprit comme permanente, continue ou prolongée, et constitue alors un état, une manière d'être.

5. Il y a beaucoup de formes verbales qui ne s'emploient point comme adjectifs, telles que *étant*, etc., etc., etc.

Voilà une production de l'art du grammairien. Maintenant voici la composition d'un élève sur ce chapitre :

« L'homme veut tout expliquer; il cherche à
» trouver une liaison, une dépendance entre les
» faits qu'il connaît. D'abord il ne voit pas claire-
» ment le fait unique auquel il doit rapporter
» tous les autres; puis, peu à peu, ses pensées
» confuses se démêlent, et il remarque un carac-
» tère commun qui distingue tous les faits d'une
» même nature. Pour cette classification, il em-
» ploie deux moyens : tantôt, etc. (1). »

(1). V. le *Cours de langue française*, par de Séprés.

Pour cette composition comme pour toutes les autres, l'élève doit rendre compte de tout ce qu'il a dit. Il montrera donc les faits qu'il a regardés; de cette manière on est sûr qu'il n'en parle point en l'air; et de plus, les faits de grammaire qu'il a observés se graveront profondément dans sa mémoire. Par exemple, l'élève a dit : *d'abord on ne voit pas clairement le fait unique, auquel on doit rapporter tous les autres ;* l'élève doit ajouter : le grammairien regardait les mots terminés en *ant*, il a vu tantôt *lâchant*, tantôt *fumant*. Rapportera-t-il ces deux mots à ce qu'on appelle verbe ou à ce qu'on nomme adjectif ? J'ai cru voir que le grammairien a éprouvé un certain embarras; voilà pourquoi j'ai écrit la réflexion que je viens de lire, etc., etc.

Cette réflexion de la part de l'élève est toujours nécessaire pour l'empêcher de prendre l'habitude de parler ou d'écrire au hasard.

Il doit faire comme les grammairiens, penser en présence des faits.

VÉRIFICATION DE LA RHÉTORIQUE. (1)

La rhétorique dit : « L'exorde est la partie du » discours qui prépare l'auditeur à recevoir favo» rablement ce qu'on veut lui adresser ; l'objet de » l'orateur, dans cette partie, est de se concilier » la bienveillance, etc.. »

Vérification. On lit dans le *Télémaque* : Mentor demanda tranquillement à parler au roi, et lui dit : *O Aceste! si le malheur du jeune Télémaque, qui*

(1) V. le *Cours de langue française*, par de Sèprès. Traité de rhétorique, par le même.

n'a jamais porté les armes contre les Troyens, ne peut vous toucher, du moins que votre propre intérêt vous touche, etc...

RHÉTORIQUE. « La métaphore est le changement » de signification dans un mot employé pour un » autre à cause de quelque ressemblance. Toute » métaphore renferme une comparaison, et c'est » par là qu'elle acquiert le mérite de la vivacité. » — Télémaque dit en parlant de Bocchoris : *c'était un monstre et non pas un roi.*

RHÉTORIQUE. *Répétition.* « Elle se fait en répétant » un mot ou au commencement, ou au milieu, » ou à la fin d'une phrase. On emploie cette figure » pour insister fortement sur quelque preuve, » quelque vérité, ou pour mieux peindre la pas- » sion, qui ne voit que son objet, et qui aime à » répéter les termes qui le représentent. »

TÉLÉMAQUE. *Fuyez! me dit-il d'un ton terrible, fuyez! hâtez-vous de fuir... Fuyez! que tardez-vous?... mourons, mon cher Mentor, nulle autre pensée ne nous est plus permise; mourons, puisque les dieux...*

RHÉTORIQUE. « La disjonction ôte les particules » conjonctives, pour rendre le discours plus ra- » pide. »

TÉLÉMAQUE : *Il prend un bouclier, un casque, une épée, une lance; il range les soldats d'Aceste, il marche à leur tête, etc...*

Après avoir répété cette espèce de vérification assez de fois pour que l'élève sache trouver immédiatement *dans le Télémaque* des exemples pour toutes les remarques ou toutes les observations de la rhétorique, on lui demandera, comme on l'a vu à l'article de la grammaire, des réflexions sur le rhéteur composant ses règles. La justification de ce travail se fera de la même manière.

TRENTIÈME EXERCICE.

Tout est dans tout.

La marche de l'esprit est uniforme, sa nature ne change point selon les faits qu'il considère ; son allure est toujours la même ; une suite quelconque de réflexions dans un cas est un excellent modèle dans tous les autres. Il n'y a pas deux manières de regarder, de comparer, de rechercher. Les objets changent, mais les points de vue sous lesquels il est donné à l'homme de les étudier ne varient point ; et le poète qui regarde l'aurore, ou l'anatomiste qui dissèque un cadavre, sont tous deux en admiration devant la nature, en étudiant précisément les mêmes rapports. Des deux côtés, c'est un homme qui regarde ; c'est la même intelligence qui fait les mêmes rapprochemens, et qui arrive à des résultats identiques.

Ces réflexions serviront de base à nos exercices de rapports, dont tous les avantages ressortiront des divers exemples que nous en allons donner.

Proposons d'abord aux élèves de rapporter les fables de Lafontaine au Télémaque, en indiquant les analogies qu'ils y auront aperçues. Exemple :

LE CORBEAU ET LE RENARD.

« Maître corbeau, sur un arbre perché,
» Tenait dans son bec un fromage.
» Maître renard, par l'odeur alléché,
» Lui tint à peu près ce langage.
» Hé ! bonjour, Monsieur du corbeau !

Calypso désirant retenir Télémaque dans son île, lui dit : *Vous voyez*, FILS DU GRAND ULYSSE, *avec*

quelle faveur je vous reçois! Mais, pour mieux connaître les moyens de toucher le cœur du jeune homme, elle lui demande *comment il avait fait naufrage, et par quelles aventures il était sur ces côtes.*
Le renard continue et dit :

» Que vous êtes joli, que vous me semblez beau,...
» Vous êtes le phénix des hôtes de ces bois.

Calypso n'épargne pas non plus l'hyperbole, en disant à Télémaque : *Jamais votre père n'a égalé votre sagesse et votre courage; ni Achille, vainqueur d'Hector, ni Thésée, revenu des enfers, ni même le grand Alcide, qui a purgé la terre de tant de monstres, n'ont fait voir autant de force et de vertu que vous...*

» A ces mots le corbeau ne se sent pas de joie,
» Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.

Télémaque aussi raconte ses aventures.

» Apprenez (*dit le renard*) que tout flatteur
» Vit aux dépens de celui qui l'écoute. »

Mentor dit à Télémaque : le plaisir de raconter vos histoires vous a entraîné... l'amour d'une vaine gloire *vous a fait parler sans prudence... Elle vous élevait au-dessus de votre sage père, de l'invincible Achille, du fameux Thésée, d'Hercule, devenu immortel! Sentîtes-vous combien cette louange est excessive?... Quand est-ce, ô Télémaque! que vous serez assez sage pour ne parler jamais par vanité?...*(1)

On peut remarquer, d'après ce court exemple du *tout est dans tout*, combien il doit être instructif de comparer deux écrivains qui traitent un sujet semblable, ou expriment le même sentiment de joie ou de tristesse. Ces sortes de rapprochemens

(1) On peut retrouver ainsi toutes les fables de Lafontaine dans le Télémaque; nous n'avons voulu qu'indiquer cet exercice.

fournissent aussi un moyen de se diriger soi-même dans des circonstances analogues. Nous nous expliquons par un exemple.

Fénélon dit : *On arrive à la porte de la grotte de Calypso*. Quel que soit l'objet à décrire, *bateau à vapeur* ou *muscle*, peu importe, voilà notre modèle ; regardez la *porte*, suivez toute la marche de Fénélon ; ne vous pressez point ; voyez comme le poète observe tous les détails. Fénélon ajoute : *Où Télémaque fut surpris de voir, avec une apparence de simplicité rustique, tout ce qui peut charmer les yeux.* Quel que soit l'objet de vos recherches, *homme*, *femme*, etc., il y a toujours matière à cette surprise que vous causera une apparence aperçue par l'attention. Fénélon dit encore : *On n'y voyait ni or, ni argent, ni tableaux, ni statues.* Voilà qui est de mise partout. Que ne voit-on pas ? Que croyait-on voir ? sont des questions qu'on ferait fort bien de s'adresser en toute occasion. Cela peut conduire à une découverte en anatomie, par exemple ; voyez les auteurs. La mémoire, préoccupée de ce qu'elle sait, croit le voir partout, et il y a telle science qui reste peut-être en stagnation, parce qu'on ne regarde pas, qu'on ne voit pas ce qu'on croit voir.

Ainsi, regardez un objet quel qu'il soit ; imitez Fénélon, et vous ferez bien. En effet, écoutez : « *La grotte* était *tapissée* d'une *jeune vigne*, qui » *étendait également* ses *branches souples* de *tous côtés*. » Ecoutez bien ; remarquez tous ces points de vue, tous ces rapports différens, tous ces rapports aperçus par le poète, et voyez si vous ne ferez pas bien de l'imiter, d'entrer comme lui dans tous les détails, afin de ne laisser échapper aucune circonstance. L'intelligence suit toujours le même chemin. Il ne s'agit point d'imiter Fénélon le livre à la main ; mais de l'étudier sous ce nouveau rapport,

d'y étudier l'esprit humain, son propre esprit, de *se connaître soi-même*, et de s'exercer à se donner tout entier.

Voici une nouvelle application de ce principe. — L'homme qui *veut* atteindre un but, suit dans le choix des moyens une marche uniforme. L'intelligence humaine a toujours la même allure; car tout ce qui détermine notre volonté trouve toujours la même intelligence prête à le servir, toujours de la même manière. Par exemple, si on demandait à l'élève qui connaît la soustraction et la division, de généraliser ces faits, et de parler du mathématicien qui se trouve dans les embarrras d'une soustraction ou d'une division, il donnerait les positions suivantes :

LE VRAI COURAGE.

« L'homme courageux semble n'avoir qu'une
» seule chose à faire pour arriver à son but; cepen-
» dant il est obligé de travailler d'abord à empêcher
» tous les obstacles qu'il pourrait rencontrer dans
» son entreprise, et ce n'est encore là que la plus
» petite partie de son ouvrage, puisque ce n'en est
» que la préparation. L'ordre guide ses moindres
» actions, et par sa persévérance et son attention,
» il arrive à son but sans avoir éprouvé aucun
» revers. »

JUSTIFICATION. — *Tout est dans tout;* le *vrai courage* sur *la division.*—« L'homme courageux semble
» n'avoir qu'*une seule chose à faire;* car lorsque l'a-
» rithméticien fait une division, quelque longue
» qu'elle soit, il commence par les chiffres de la
» plus grande valeur, et ne semble point s'embar-
» rasser des autres.

» *Il est obligé de travailler à empêcher les obs-* » *tacles, etc.; l'ordre guide ses moindres actions*, car » il doit faire attention à l'ordre des chiffres; il tire » une barre sous le diviseur, de peur que les chif- » fres qui le composent et ceux du quotient ne se » mêlent.

» *Il arrive à son but sans avoir éprouvé aucun re-* *vers*, car la patience, l'attention et l'ordre sont cause qu'il ne fait aucun mécompte. »

Autre composition, d'après la soustraction.

LA SAGESSE.

« L'homme sage voit de loin ce qui pourrait con- » trarier son dessein, il l'évite par sa prévoyance. » Il n'est point rebuté de quelques obstacles, il les » surmonte par son adresse. Il ne se contente pas » de raisonner, il veut avoir la certitude de n'être » point dans l'erreur. Le devoir de l'homme sage » consiste à penser, à réfléchir, à exécuter avec » patience et modération. S'il manquait de tran- » quillité d'esprit, il ne pourrait parvenir à son » but, etc., etc. » (1)

DE L'IMPROVISATION.

On a besoin de savoir écrire; mais le besoin de communiquer ses pensées et ses sentimens par la parole, est de tous les instans. Le talent de bien

---

(1) V. la suite, et la justification dans le *Cours de langue* *française*, par de Sèpres.

parler contient d'ailleurs celui de bien écrire sous plus d'un rapport ; parler, c'est écrire vite ; écrire, c'est parler lentement, et en cherchant les signes dont on a besoin. Dans ce sens, qui sait parler sait écrire ; mais la réciproque n'a pas lieu.

Improviser, c'est parler tout seul à des gens qui vous écoutent, sans vous arrêter, sans réchauffer sans cesse votre verve par des interruptions ; c'est donner des explications qu'on ne demande point, résoudre des objections qu'on n'a pas faites ; en un mot, c'est être acteur tout seul en présence de spectateurs qui répondent si cela leur plaît, qui gardent le silence s'il leur convient.

Quand il s'agit d'improvisation au milieu d'une assemblée, LA PREMIÈRE RÈGLE DE L'ART *est d'apprendre à se vaincre*, c'est-à-dire à ne point se laisser distraire par le silence ni par les regards des personnes présentes. Il faut être maître de soi pour entraîner les autres ; il faut que la raison enseigne les plus grands mouvemens oratoires ; car celui-là est le plus sûr de réussir, qui sait le mieux exciter les passions, pourvu qu'il ne parle pas pour Milon devant le tribunal présidé par Pompée ; autrement il ne parle pas devant une assemblée : il n'a que Pompée pour auditeur. Le plaidoyer de Cicéron n'est pas moins un modèle de l'art de parler aux assemblées. On peut les entraîner, parce qu'elles sentent, on peut les tromper, parce qu'elles ne raisonnent pas.

LA DEUXIÈME RÈGLE D'IMPROVISATION *est de ne pas craindre plus les applaudissemens que les censures ; de ne se laisser jamais intimider par les cris.*

Rire, applaudir, pleurer, sont les signes d'un sentiment, d'une passion, mais il n'y a pas de raison dans tout cela.

Pour devenir improvisateur, il ne faut jamais

revenir sur un mot lâché. On ne rature point, on n'efface point ici; le moindre retard, la plus légère hésitation gâte tout; parlez mal, mais parlez toujours. Dès le premier jour on doit être maître de soi; quelque sottise qui nous échappe, elle ne doit point nous distraire de notre objet. *Commencez, continuez et finissez*; VOILA LA TROISIÈME RÈGLE DE L'IMPROVISATION. Une minute, une seconde, si vous voulez; mais faites un tout complet, sans solution de continuité.

C'est dans le commencement surtout que l'on doit exiger de l'élève qu'il s'exerce à l'audace contre lui-même, contre son orgueil et ses prétentions à l'esprit. Il sent que la sottise est sur ses lèvres, il veut la retenir, il craint de passer pour un ignorant, et il se tait; voilà déjà un jour perdu. Il ne sait pas se vaincre, il n'ose pas faire un solécisme, comment ne craindrait-il pas les sarcasmes d'autrui? La raison vient à bout de tout cela.

Exercez donc vos élèves à parler sans hésitation dès le premier jour. L'apprenti improvisateur rougit-il de ce qu'il dit? tant mieux; s'il a le courage de continuer, tout est fait, le succès est assuré: il a de l'intelligence puisqu'il sent sa sottise, et il a de la force de caractère puisqu'il continue. Un écrivain tâtonne et trouve ce qu'il veut dire; un improvisateur s'élance au but, il le manque, il recommence. L'esprit s'accoutume à parler aussi vite qu'on pense, ou, si l'on veut, à penser aussi lentement qu'on parle. La pensée qui est une, est produite, est complétée à l'instant; mais le discours, qui est une succession de figures distinctes et séparées, ne peut se traîner que lentement. Celui qui n'est pas le maître de suspendre le torrent de ses pensées, ne saurait le faire avec la parole.

DIFFÉRENCE DES TROIS GENRES.

Dans l'improvisation, il y a trois genres. On se propose quelquefois de louer ou de blâmer. C'est le même genre, qu'on appelle démonstratif.

Si l'on veut enseigner à improviser un éloge, on fait étudier l'oraison funèbre de Henriette de France. On remarque que Bossuet a choisi cette proposition oratoire. *Dieu a voulu la révolution d'Angleterre.* C'est cela qu'il s'agit de prouver. Le cadre est vaste, le spectacle est grand, l'exemple est terrible, les suites sont affreuses, les obstacles renaissent sans cesse. La vertu d'Henriette semble d'abord tout aplanir. Dieu triomphe de tout. L'événement avait été prédit d'avance; cette sinistre prédiction nous épouvante.

On fait voir que tous les détails de cette belle composition se trouvent partout; que tous les éloges sont calqués sur celui-là, et qu'il ressemble lui-même à tous les autres. L'histoire d'Angleterre est écrite dans chaque mot; il serait facile de l'inventer d'après le discours; et si l'on se trompait sur les faits précis, on ne pourrait imaginer que des faits analogues quand on sait lire. Or voici comment on doit lire (1).

Exorde: « Celui qui règne dans les cieux, de qui » relèvent tous les empires, à qui seul appartient » la gloire, la majesté, l'indépendance, est aussi le » seul qui se glorifie de faire la loi aux rois, de » leur donner, quand il lui plaît, de grandes et » de terribles leçons. »

Cela apprend que Charles ne régnait que sur un coin de terre, que son empire ne contenait que

(1) V. le *Cours de langue française*, par de Séprés.

quelques petits royaumes; *seul*, me fait comprendre que sa gloire a été perdue, son indépendance détruite, sa majesté violée; *se glorifie de faire la loi*, apprend que Dieu avait menacé dans l'écriture ceux qui abandonneraient son culte; *quand il lui plaît*, indique un événement inattendu. La désobéissance était ancienne; la punition arrive quand on en avait presque oublié la cause.

En continuant ainsi la lecture, on apprendra ce que c'est qu'écrire. Si on ne trouve pas les faits ou des faits analogues en lisant un discours, en écoutant une improvisation, c'est comme si on ne parlait pas. Cette règle est la même pour improviser comme pour écrire; c'est la marche de Racine comme celle de Bossuet.

Quand on a appris le discours de Bossuet, on le répète sans cesse, on vérifie tous les autres, et l'on improvise. Mais improviser, comme nous venons de le dire, c'est apprendre le français, savoir un discours du genre, le *comprendre*, y comparer tous les autres, étudier l'histoire d'un homme, et ensuite parler.

Blâmer est trop aisé : il ne faut pas ici de règles particulières. Qui sait louer d'ailleurs sait tout dans le genre démonstratif; car Bossuet n'a pas manqué de blâmer Henri VIII et toutes les sectes de l'Angleterre. Il faut avoir toujours une satyre prête; cela donne au discours de la vérité, sans nuire à l'unité, quand le sujet du blâme est choisi dans les faits. La variété naît des sentimens divers qui naissent de la contemplation du même objet. Bossuet, sans sortir de son sujet, excite notre admiration par le spectacle imposant de la toute-puissance de Dieu, et nous effraie par le portrait de Cromwel. Il change sans cesse de sentimens, et parle toujours de la même chose, qu'il nous pré-

sente toujours sous un aspect nouveau. *L'orateur doit dire du neuf, et il n'y a rien de neuf.* En effet, ce que dit Bossuet n'est pas neuf, l'histoire était connue de tous ses auditeurs; ses réflexions n'étaient pas neuves, tout le monde les avait faites; mais elles étaient inattendues. Ce n'est point un orateur, celui qu'on devine avant qu'il ait parlé; mais celui-là est orateur qui, plein de son sujet, choisit dans l'infinie variété de ses pensées celles qu'il doit présenter, celles qu'il faut mettre dans un autre ordre, et réserver pour le moment où l'auditeur, distrait par ce qu'il entend, ne songe plus à un rapprochement qu'il aurait fait dans toute autre circonstance. Exercez-vous à ne pas vous contenter de ces rapports qui sautent aux yeux; creusez dans votre sujet; vos auditeurs pensent comme vous, ce qui vous frappe d'abord les a saisis; ils ne vous savent aucun gré de ce qui se présente tout de suite sans qu'on l'attende. Variez vos combinaisons, choisissez celles qui vous ont le plus arrêté: l'auditeur sera étonné sans rien apprendre; il pouvait le dire comme vous, mais il n'y pensait pas au moment où vous l'avez dit, et cette apparence de nouveauté lui plaît.

Exercez donc votre mémoire par des répétitions continuelles: vous ne gagnerez pas d'esprit, mais votre esprit choisira sans aucune peine parmi tous les objets qui se présenteront comme naturellement, et par habitude.

La Satyre, littérairement parlant, n'est pas plus facile à composer que l'éloge. Ainsi, étudiez une satyre (1), vérifiez toutes les autres, vous n'y trou-

(1) V. la satyre de Gilbert, qui se trouve à la fin du *Choix de morceaux oratoires*.

verez que ce que vous avez dit vous-même ; mais les combinaisons s'opèrent facilement, et vous deviendrez satyrique improvisateur si cela vous convient.

Dans tout ce qui vient d'être dit sur l'improvisation, on suppose que l'élève désire commencer par acquérir ce talent, si en effet il était question d'un élève de la méthode, celui-là sait un livre, il n'a plus rien à apprendre ; il lui reste seulement à vérifier, et s'il a la volonté, le talent ne peut lui manquer. Je suppose qu'on sache Télémaque, on a tous les matériaux d'une oraison funèbre comme d'une satyre. Il ne s'agit plus que de confronter les styles, les expressions et de voir en quoi tout cela se ressemble ou diffère. C'est une langue commune avec des variétés qu'il faut connaître ; mais cette connaissance ne se devine point, elle s'acquiert. Je prétends du reste que tous les matériaux de l'éloge sont dans Télémaque, mais ils n'y sont que pour nous, pour notre mémoire ; pour les autres, ils sont épars, isolés, sans suite : c'est comme s'ils n'y étaient pas.

Quand on sait un livre, la matière ne manque jamais, les pensées abondent ; il faut choisir et y mettre de l'ordre en parlant : voilà tout. Tâchez de vous rappeler cette expérience que nous avons tous faite : un homme nous déplaît, et nous remarquons un de ses défauts ; je vous demande quelle est l'action, les paroles de cet homme que nous n'avons pas l'esprit d'interpréter malignement ; quel est le fait dont nous ne puissions pas induire la preuve du défaut que nous avons remarqué ?

Chaque bonne qualité d'un personnage de mon livre peut donc se développer à l'infini, en passant en revue tout ce qui se fait et tout ce qui se dit

dans les livres ; car je puis prêter à mon personnage ce qui appartient à un autre. Donc un éloge, mille éloges sont dans Télémaque par pièces et morceaux ; les réunir le livre à la main est l'ouvrage de nos commençans ; les présenter quand on veut en écrivant, voilà Racine ; enfin, le dire à la première interpellation, voilà l'improvisation.

DE L'ÉLOQUENCE DE LA CHAIRE.

C'est surtout dans la position d'un orateur sacré que l'improvisation est à sa place.

Il y a des règles et des usages auxquels il faut se conformer dans ce genre comme dans les deux autres ; on doit partager le discours en points, ou le composer tout d'une haleine, selon le temps et les lieux. Ici la soumission aux règles est une loi sacrée ; l'usage est un devoir ; c'est une audace condamnable de le changer sans autorisation supérieure, sans ordre du chef reconnu en pareil cas. La langue même de la nature, la langue des signes universellement conquis sur tout le globe, s'altère par des conventions et des lois : vouloir faire mieux est un crime. Changer un geste, le restreindre, lui donner plus de développement, sous prétexte d'imprimer avec plus d'énergie le respect et l'adoration, enfin se permettre une expression quelconque non sacrée, est une profanation.

Mais, dans tous les cas, c'est moins dans les livres de littérature que dans les habitudes autorisées qu'il faut prendre la règle qu'on doit suivre. Ce genre peut servir de modèle à tous les autres, et ne se règle par aucun exemple étranger.

Etudiez donc un discours de cette espèce (1) et rapportez-y tous les autres. Du reste, suivez pour cette étude la marche que nous avons tracée. N'oubliez pas surtout l'exercice de la traduction. Gardez-vous de croire que je vous propose une imitation servile, et que votre esprit n'ait rien à faire. Vous avez sous les yeux un beau développement d'une seule pensée d'un grand orateur. Choisissez une autre pensée. L'orateur a puisé sa réflexion et toutes ses conséquences, toutes ses assertions et toutes ses preuves dans des faits historiques qu'il connaissait, et que sa mémoire lui a rappelés. Le livre que vous avez appris n'est pas moins riche en faits, et vous les voyez tous en même temps; les réflexions que vous suggèrent ces faits sont intarissables; vous avez, comme cet écrivain, la faculté de combiner. Isolez-vous par la méditation de tout objet étranger qui pourrait vous distraire. Forcez votre esprit à se fixer sur un de ces faits, votre mémoire vous rappellera tous les autres; comparez-les assez long-temps avec patience; revenez-y sans cesse, et votre intelligence saisira un nombre infini de rapports : de là mille réflexions qu'il faudra transmettre par la parole, et vous aurez traduit l'écrivain. Ce n'est point un maître que vous devez suivre par derrière et de loin, c'est un émule qu'il s'agit d'accompagner; son exemple ne doit point vous intimider; voyez tout ce qu'un homme peut tirer du fait le plus ordinaire, de la réflexion la plus simple; voilà votre tâche, elle n'est point au-dessus de vos forces.

---

(1) V. les choix de morceaux oratoires, ou le sermon de Massillon du *petit nombre des élus*.

Cependant, avant de vous hasarder ainsi dans cette lutte qui vous effraie, faites un essai préliminaire. Ce long développement de la même pensée, pourquoi ne le feriez-vous pas vous-même? Empruntant au maître toutes ses pensées, pourquoi ne les présenteriez-vous pas dans un autre ordre? Ici qui peut vous arrêter, si ce n'est la paresse ou le dégoût? Eh bien! contentez-vous d'abord de renverser les paragraphes. N'avez-vous pas assez d'esprit pour changer les liaisons nécessaires, d'après l'ordre de l'écrivain, dans d'autres liaisons nécescitées par la nouvelle combinaison que vous y substituez? Si vous le voulez, cet essai vous réussira après quelques tentatives, ce succès vous enhardira; et d'efforts en efforts, de renversemens en renversemens, bouleversant toutes les idées sans les changer, vous arriverez à recomposer le même édifice sous mille formes différentes avec les mêmes matériaux.

DE L'ORATEUR A LA TRIBUNE.

La tribune est un champ de bataille, l'orateur n'y monte que pour exciter les passions. Il ne cherche que la victoire qu'on lui dispute. Il combat, il fait la guerre, il veut renverser un parti qui s'oppose à ses efforts. Tout est résistance. Il ne peut même obtenir qu'on lui obéisse toujours parmi les siens. C'est un général dont l'armée est sans cesse prête à se soulever. On lui conteste souvent l'autorité qu'il s'arroge, on l'abandonne au fort de la mêlée; il n'est jamais sûr de son parti, il doit le flatter, le séduire, il faut qu'il lui plaise pour qu'on le suive; et plus il réussit auprès des siens, plus il irrite ceux qu'il doit combattre.

Voyons, d'après cela, ce que doit faire notre orateur à la tribune.

DES ASSEMBLÉES QUI EXERCENT LE POUVOIR MATÉRIEL.

La longueur des périodes, l'ordre littéraire, l'élégance, toutes les qualités du style, ne constituent pas le mérite d'un pareil discours. C'est une phrase, un mot, quelquefois un accent, un geste, qui a réveillé ce peuple endormi, et soulevé cette masse qui tend toujours à retomber de son propre poids. Quelque long que soit le discours d'un orateur, ce n'est point cette longueur, ce ne sont point ces développemens qui donnent la victoire; le plus mince antagoniste opposera périodes à périodes, développemens à développemens. L'orateur est celui qui triomphe; c'est celui qui a prononcé le mot, la phrase qui a fait pencher la balance.

Les orateurs se forment dans les assemblées comme nous nous formons dans la vie; mille circonstances s'opposent au développement complet du talent : le besoin cesse, et on reste là. — Celui qui par hasard a fait rire à ses dépens à la dernière séance, pourrait apprendre à faire rire toujours, et quand il le voudrait, s'il remarquait, s'il étudiait tous les rapports qui ont amené ces huées qui l'ont déconcerté, en lui fermant la bouche pour toujours. Tel fut le début de Démosthène. Il apprit en faisant rire de lui, sans le vouloir, comment il pourrait exciter les éclats contre Eschine.

En résumé, exercez-vous à faire, étudiez un discours (1), un seul, sachez-le, rapportez-y tous les autres, vérifiez sur ce modèle tout ce qui se dit,

(1) V. le discours de Mirabeau *sur l'opportunité de la guerre*.

comparez à cette unité arbitraire tous les discours de même espèce ; vous n'apprendrez rien ; mais vous aurez l'art de faire, quand vous le voudrez, ce que vous avez fait mille fois sans le remarquer, et par conséquent sans utilité pour l'avenir.

ASSEMBLÉES QUI EXERCENT UN POUVOIR MORAL.

Il y a pour ces assemblées une marche fixe dont elles ne s'écartent jamais. Celui qui l'a devinée connaît d'avance l'avis qu'on adoptera. Appius Claudius était l'orateur qui comprenait le mieux ces principes d'inflexibilité. Soyez donc Appius dans ces assemblées, quand il faut l'être ; c'est le seul moyen d'en finir promptement : le mont Aventin fera le reste. Alors c'est de Ménénius Agrippa que le corps a besoin dans ces circonstances difficiles ; c'est lui qui sauve ce petit peuple qui ne voulait écouter qu'Appius.

On voit que dans ce cas, comme partout, il faut connaître l'homme, il faut se connaître soi-même. Étudiez donc un discours de ce genre, un seul, et suivez la méthode dans tout le reste. Mais vous voyez bien que dans tout ce tumulte il ne faut être distrait ni par la peur, ni par une autre passion. Sans doute une passion, la fureur, la vengeance, suffit pour vous diriger, et vous n'avez pas besoin de leçon ; mais une passion n'est pas un talent. Appius n'était orateur que par hasard ; Ménénius l'était à volonté : il changeait de ton quand il le fallait. Voilà l'empire sur soi-même, voilà la raison. Il ne faut pas que l'homme y renonce jamais, même quand il emploie la rhétorique. La raison calme, la méditation dégagée de tout intérêt personnel, juge de ce qu'il faudrait dire ; et le sophisme le plus séduisant, le plus vraisemblable, sera tou-



jours l'ouvrage de celui qui sait le mieux ce que c'est qu'un sophisme. Qui connaît la ligne droite s'en écarte quand il le faut, autant qu'il le faut, et jamais trop. La passion, quelque supériorité qu'elle nous donne, peut s'éblouir elle-même, puisque c'est une passion. La raison voit tout comme il est; elle en montre, elle en cache aux yeux autant qu'elle juge convenable, ni plus, ni moins; mais quand il s'agit surtout de deux orateurs en présence, celui que la passion dirige sentira qu'il est reconnu : il se troublera, et cette distraction ne peut que nuire au développement de son talent quel qu'il soit.

Soyez donc maîtres de vous dans ces batailles : c'est la première règle de l'improvisateur. L'intelligence ne manque jamais, c'est la volonté qui manque. Cela posé, la méthode est la même pour les variétés, les espèces et les genres d'assemblées. Il suffit dans tous les cas de savoir un discours, et d'y rapporter tous les autres. Nous choisissons Mirabeau, et nous savons le réfuter dès que nous l'avons bien compris. Un autre orateur pourrait également nous servir de modèle, puisqu'ils suivent tous exactement la même route.

La connaissance des lois sur les élections, de l'influence exercée du dehors, etc., etc., tout cela est nécessaire à connaître. On ne peut pas deviner les faits, il faut les apprendre et les *comprendre* avant de parler. Souvent un orateur ne parle pas pour ceux qui sont présens; il faut donc qu'il connaisse les dispositions des absens : presque toujours on se fait illusion à cet égard; mais ce n'est pas l'intelligence qui manque, c'est la passion qui nous emporte. Toutes ces connaissances préliminaires sont dans nos livres; il n'y a que des noms à changer.



DE L'ÉLOQUENCE DU BARREAU.

Pour l'improvisation au barreau, on fait apprendre par cœur le plaidoyer de Cochin pour Rapalli contre sa femme, sur cette question : *Si la crainte de manquer une fortune, ôte la liberté à la personne qui se marie contre son inclination?*

Le choix du plaidoyer est arbitraire ; mais il est nécessaire d'avoir un terme de comparaison auquel on rapporte tout dans la suite des exercices. C'est la méthode générale dans l'enseignement universel.

Dès qu'on sait un peu le plaidoyer, on le répète chaque jour tout entier; puis on commence à le lire avec attention pour le comprendre. C'est en vain que vous écouterez les observations d'un maître, vous ne les retiendrez que si les faits qui lui ont suggéré ces réflexions sont sans cesse présens à votre pensée. Vos propres réflexions s'effaceront elles-mêmes peu à peu, si vous oubliez le fait qui leur a donné naissance.

On fait donc lire le plaidoyer lentement, avec attention, et en insistant sur chaque détail.

Exorde. « Le mariage ne formerait plus une » union indissoluble, si, pour rompre ses nœuds » sacrés, il suffisait d'alléguer en termes vagues » un prétendu défaut de consentement et de li» berté. »

Je remarque l'expression *former une union*; je me représente Cochin à la barre; je juge d'après la connaissance des faits quel était le sentiment de l'orateur; je devine son intention en employant cette expression plutôt qu'une autre synonyme ; ce signe arbitraire, *union*, me paraît bien choisi pour inspirer de l'intérêt, et pour déterminer les juges

à maintenir le mariage; *former une union*, me semble une comparaison choisie entre mille autres pour peindre un choix libre et spontané, et réfléchi; *former* est un mot qui n'est point d'usage dans la conversation familière, et il faut le faire entrer dans la langue d'improvisation.

Voilà l'élève devenu riche de deux mots; il les savait par cœur, mais ils n'étaient point à lui; c'était Cochin qu'il récitait. Maintenant il vient de les approprier à son usage; ils sont devenus, séparés ou réunis, les signes de ses pensées et de ses sentimens; désormais, dans ses répétitions journalières, il ne saurait prononcer cet exorde sans réveiller en lui toutes les idées qu'il y attache, et si, dans une circonstance particulière et analogue, il éprouvait le même sentiment, l'expression se présenterait d'elle-même.

C'est ainsi que ce seul discours deviendra immense par l'étude qu'on en fera; car on continuera cet examen des mots et des expressions jusqu'à la fin.

Ne formerait plus — si pour — il suffisait.

On remarquera attentivement cette locution destinée à exprimer ce raisonnement logique, abstrait et applicable dans toutes les circonstances imaginables.

Cela ne serait plus, si ceci était, or cela doit être; donc ceci ne peut pas être.

Ce rapport, cette vue de l'esprit, ce raisonnement est de toutes les causes. Il faut donc que l'élève y applique sa réflexion, et qu'il en compare la rédaction à toutes celles qu'il trouvera dans la suite: voilà une source intarissable de synonymes de locutions. Les différences et les ressemblances se tirentde l'identité ou de la variété des sentimens que l'orateur veut communiquer.

Cette comparaison de locutions synonymes une fois indiquée, on passe à d'autres observations.

On fait encore remarquer sur cette locution, qu'elle est divisée en deux parties : ce qui donne deux combinaisons différentes; car on peut dire : *si pour — il suffisait — ne formerait plus*. Voilà donc encore un aperçu nouveau, et par conséquent une étude nouvelle à proposer aux élèves. Il faut fouiller dans tous les sens : la matière est inépuisable, et c'est la raison pour laquelle on se renferme dans les bornes d'un seul plaidoyer. L'étude des renversemens a cet avantage qu'elle conduit à découvrir que l'ordre des idées est lui-même un signe qu'il faut bien connaître pour l'employer à propos.

Comparez donc les ordres, ne négligez point cette nouvelle espèce de synonymes.

Une ame sensible, etc., jusqu'à *de contrainte et de violence.*

L'orateur donne ici l'explication du mot *alléguer* qu'il a prononcé dans la première phrase. Tout le procès est dans ce mot, comme on le verra. Généralisant cette observation, on se demande, toutes les fois qu'on lit un mémoire ou un plaidoyer : Quel est le mot principal? Et on compare les marches suivies par l'orateur dans tous les cas. Voilà des synonymes de développemens.

Cochin renferme ici toutes les objections de la partie adverse, dont il a soin d'atténuer l'effet par la supposition qu'il fait d'un cas qui n'existe pas, en parlant d'une femme follement éprise de quelque passion; on fera remarquer que cette ruse est celle des commérages; que tout le monde a assez d'esprit pour enfoncer ainsi tout doucement le poignard; que ce n'est pas l'intelligence qui manque, mais qu'il faut remarquer ce qu'on fait naturellement tous les jours, afin d'apprendre à le faire avec art.

La dignité, etc., jusqu'à de *leur famille*. Voilà le développement de l'idée primitive *il ne suffit pas*.

On remarque aussi qu'on dit tous les jours *mais*, et on grave dans sa mémoire cette forme du *mais* oratoire; on aura donc soin de comparer encore ces formes nouvelles.

Ces formes ont pour but de changer la question, et de présenter la cause sous l'apparence la plus favorable au client.

Il y en a peu, etc., jusqu'à *de tous les engagemens*.

Ce paragraphe est une répétition de la première phrase; il contient les faits principaux du procès.

Voici l'ordre dans lequel les idées de la première phrase se succèdent dans cet alinéa :

Union — liberté et consentement — former — nœuds sacrés— indissolubles — liberté et consentement — indissoluble — alléguer — prétendu — termes vagues — sacrés.

Ainsi l'orateur se répète sans cesse, sans se répéter jamais. Un petit nombre d'idées combinées et répétées sous diverses formes, suffisent donc pour faire un discours. La véritable différence tient donc aux faits qui ne sont jamais les mêmes. On peut donc faire des synonimes de discours. Ils sont tous l'un dans l'autre, et dès qu'on en saura un, on y rapportera facilement tous les autres.

Le sieur Rapalli, etc., jusqu'à *se rompre*.

Dans la suite du discours l'orateur a laissé échapper à dessein le mot *folle passion ;* on pourrait le lui reprocher : il termine en répondant indirectement à l'objection qu'on pourrait lui faire ; mais il reste dans l'unité, car il répète *sacrés* et *indissolubles*.

Ici finit l'exorde. Il est visible que l'ordre des

paragraphes pourrait être différent, et que le discours pourrait commencer par la fin; mais cet ordre serait le signe d'un sentiment différent; ce serait en quelque sorte commencer par demander excuse; l'adversaire aurait compris le sens de cet ordre de pensées, et il n'aurait pas manqué d'en tirer avantage.

On voit que chaque mot, chaque expression, chaque explication, chaque développement, ainsi que l'ordre de toutes ces parties entre elles, sont autant de signes différens de pensées et de sentimens divers; que l'orateur doit prendre garde de ne point se trahir en employant tout cela au hasard et sans réflexion; comme il doit épier son adversaire, afin de deviner tout ce qu'il a dans l'ame pour lui répondre, et tirer parti de la plus légère inadvertance.

Dès le premier jour, on s'exerce à parler en renversant les paragraphes de l'exorde; puis on donne une phrase, une idée seule, par où l'élève doit commencer en improvisant les liaisons nécessaires dans le nouvel ordre qu'il est obligé d'inventer sans préparation.

Remarquez, en outre, qu'on peut plaider toutes les causes de Cochin en suivant la marche de notre plaidoyer, et réciproquement, qu'on peut plaider contre Rapalli, en se dirigeant d'après un plaidoyer quelconque pris pour modèle.

Le sieur *Rapalli est originaire*, etc., jusqu'à *de Paris*.

L'orateur commence par les faits antérieurs au fait du mariage dont il s'agit. *Jus ex facto oritur*, est la régle de l'avocat lorsqu'il raconte les faits. Cette régle le décide dans le choix des circonstances qu'il doit présenter aux juges, et dans l'ordre

qu'il suivra pour la composition de ce tableau destiné à disposer les auditeurs en faveur de son client.

Ainsi il est essentiel de *remarquer* la raison du choix et de l'ordre des faits.

Observez que, dans un plaidoyer, l'ordre dans lequel l'avocat a acquis ses idées se trouve renversé. En effet, il a commencé dans l'exorde par nous dire qu'il ne suffit pas d'alléguer vaguement un prétendu défaut de consentement ; il nous raconte maintenant que le sieur Rapalli, noble et riche, avait obtenu une charge honorable. Il est évident que ce récit a pour but de démontrer la réflexion faite dans l'exorde; mais justifier une réflexion n'est autre chose que suivre, dans le développement parlé ou écrit, un ordre inverse à celui des idées, puisque la réflexion tire son origine du fait qui lui est antérieur.

L'exorde est donc un récit généralisé. Il faut étudier les exordes sous ce nouveau point de vue. Voilà un exercice ajouté à tous les autres.

Le *nommé*, etc., jusqu'à *l'objet aimé.*

Dans ce paragraphe et dans les suivans, je continue à faire mes remarques.

Ici je vois que l'orateur répond indirectement à une objection qu'il passe sous silence. La voici : *Le sieur Rapalli s'était introduit, sous différens déguisemens, dans la famille de la demoiselle Delorme.* Cochin détruit cette objection sans en parler. Je n'ai pas de peine à deviner quelles sont les objections qui ne méritent qu'une réfutation indirecte, et je ferai des comparaisons de toutes ces espèces de solutions.

Etudiez donc Cochin sous ce nouveau rapport : il discute tout ; mais il donne à chaque discussion l'importance qu'elle mérite : il ne perd point de

vue son objet principal. La demoiselle Delorme a dit *oui* librement et sans contrainte. Voilà la question ; on ne peut l'arracher de ce poste inexpugnable.

DE LA POÉSIE.

On lit La Fontaine, Racine, par exemple, et on les raconte. Quand on les a lus et répétés pendant quelque temps, si l'on veut s'exercer à la poésie, on tâtonne, on essaye d'exprimer ses idées avec les signes de ces auteurs. La langue de la poésie est là, elle y est tout entière. On bouleverse, on renverse, on dépèce tout pour trouver comment dire ce qu'on pense. Les compositions sont d'abord ridicules ; peu à peu elles s'améliorent, et on prend courage.

On commence d'abord par des remarques sur la structure des vers, et tout ce qui se rapporte à ce nouveau genre de style (1). Ensuite, on compose. — Si l'élève, par exemple, veut apprendre à faire des fables, il choisira une moralité qu'il développera dans son plan, en imitant La Fontaine.

Ainsi, il voit dans la fable du renard et du corbeau, que la flatterie nourrit le flatteur ; il montre un fait qui fournit une autre réflexion : Par exemple, la flatterie peut nous tirer d'un grand danger, et il s'attache à cette idée.

Il prend au hasard un canard et une grenouille. Il fait son conte : Un canard voulait tuer une grenouille ; elle lui dit qu'il est cygne, et elle échappe; elle lui dit qu'il est le frère du cygne sera plus vrai-

(1) V. pour ces exercices, *le Cours de langue française.*

semblable. Comment échappera-t-elle ? Elle lui dit : voilà votre frère le cygne qui vous appelle. Il y a donc un personnage de plus. Pourquoi le canard veut-il tuer la grenouille ? parce qu'elle avait vanté le cygne. Voilà tous les personnages en jeu. Voici la fable en prose :

« Un cygne passait sur un étang, et les grenouil-
» les le saluaient par leurs croassemens. Un canard
» jaloux, fatigué de leurs cris, les poursuivait et
» les tuait impitoyablement. Une d'entre elles eut
» la pensée de lui dire : Je vous cherchais ; mon-
» seigneur le cygne votre frère vous demande ; le
» voici. Le canard tourne la tête, et la grenouille
» échappe. »

L'élève savait que pour composer une fable on employe ordinairement, 1° une moralité; 2° des acteurs ; 3° une action ou un fait duquel résulte la moralité choisie. Cet ordre d'idées peut être renversé; et voici la fable en vers :

LE CYGNE, LE CANARD ET LES GRENOUILLES.

« Sur un étang se promenait un cygne,
» Mille grenouilles croassaient,
» Et quelques canards barbotaient.
» Fi ! dit l'un d'eux, quelle bassesse indigne,
» Vile canaille ! et pourquoi criez-vous ?
» Pourquoi ? Mais voyez donc Monseigneur qui s'avance,
» Lui dit une grenouille, et criez avec nous.
» Quel port majestueux ! et quelle contenance !
» Vivat ! allons, nageons au devant de ses pas.
» Notre cygne, en voguant, saluait de la tête.
» Vivat ! vivat ! vivat ! Oh ! l'ennuyeuse bête !
» Dit le canard, tu périras
» Il la poursuit, la rattrape et l'échine,
» Et furieux menaçait la voisine.

» Je vous cherchais, lui dit-elle en tremblant;
» Monseigneur m'a dit en passant :
» N'as-tu pas vu mon frère?
» Je vais jusqu'au bord de l'étang;
» Cours, si tu veux me plaire,
» Annonce-lui que je l'attendrai là,
» Mais voici Monseigneur; il regarde, il s'arrête,
» Il vous cherche des yeux. Le sot tourna la tête,
» Et la grenouille s'échappa. »

CRITIQUE.

Quand l'élève aura composé, demandez-lui la critique de sa composition.

Mille grenouilles croassaient.

On ne voit pas que c'était pour faire honneur au cygne.

Et quelques canards barbotaient.

Barbotaient est pour la rime, et n'a pas de rapport au sujet.

.....*Pourquoi criez-vous?*

est très-froid, et n'exprime ni l'indignation, ni la jalousie du canard.

Lui dit une grenouille, et criez avec nous

est plat.

Vivat! allons, nageons au devant de ses pas.

On ne peut pas dire les pas d'un cygne qui nage.

.....*Menaçait la voisine.*

Il aurait fallu étendre cela davantage. Cette déconfiture est le principal objet de la fable. Ce canard, si jaloux des honneurs qu'on rend à un autre, s'apaiserait en pensant qu'il va tout-à-coup les partager, et cela ferait plus d'effet.

Je vous cherchais, lui dit-elle en tremblant.

Il faudrait tâcher de sauver cette monotonie, *dit*, *dit-elle*, *m'a dit*, etc., etc.

C'est ainsi qu'on se rend compte de ses intentions, des difficultés qu'on a rencontrées, etc., etc.

Si un élève veut apprendre non pas à écrire des fables, mais de petites pièces, on lui proposera par exemple de traiter la chute d'Hébé, et il donne la composition suivante :

Belle Erato, muse des tendres cœurs,
Parlons d'Hébé ; conte-moi ses malheurs.
Qu'en pensez-vous, au sommet du Parnasse ?
Sait-on pourquoi Ganimède à sa place
Verse aujourd'hui le nectar à nos dieux.
. . . .

Si l'on veut faire des épigrammes, l'élève dira d'un parvenu :

« Le perruquier Bontour a quitté le rasoir
» Pour être fournisseur. Il était maigre, étique ;
» A présent de Monsieur le ventre hémisphérique,
» Branlant à chaque pas, sur ses cuisses roulant,
» Annonce au spectateur un nouvel opulent.
» La fortune en passant le trouva dans la boue,
» Et le porta, pour rire, au sommet de sa roue. »

On trouvera dans Racine, c'est-à-dire dans le livre qu'on a choisi pour apprendre la poésie; on trouvera tout ce qu'il faut pour se guider dans les *traductions* dont on vient de donner l'exemple. Il ne faut pas s'en tenir à une imitation littérale comme font les poëtes qui commencent. J'ajoute que lorsqu'on se destine à un genre particulier, on doit, pour augmenter le nombre des ressources, en fait de combinaison des signes de la pensée, joindre à toutes les études précédentes la compa-

raison d'un ouvrage du genre auquel on se destine, et comparer cet ouvrage, sous le rapport du style et de la composition, avec l'auteur que l'on connaît.

Supposons donc qu'il plaise de faire des tragédies, on dira : Junon a quitté le ciel par jalousie; elle exhale sa fureur contre Jupiter. Traduisez ce passage de Sénèque le tragique. Faites sur ce monologue de Junon, le monologue de Thémistocle, réfugié en Perse. Il vient d'apprendre que les Grecs demandent qu'on leur livre ce héros. Voyez la marche du discours de Junon, imitez-la; mais traduisez tout le reste; substituez les faits de votre sujet à ceux dont parle Sénèque; si ce morceau ne suffit pas, traduisez-en deux. *Tout est dans tout*. Les sentimens que vous avez à exprimer sont peints dans tous les livres, comme dans celui que vous avez choisi d'abord; mais il est bon de tout lire, afin de faire beaucoup de comparaisons. Surtout il est indispensable de s'attacher spécialement à un auteur du genre que vous avez choisi. Que cet auteur soit pris parmi les anciens ou dans une autre langue que celle que vous employez; autrement vous courriez le risque ou d'être trop servile imitateur, ou de gâter en changeant.

THÉMISTOCLE *seul, une lettre à la main.* (*Il lit.*)

« Garde-toi d'espérer qu'on te laisse tranquille.
» Jusqu'aux bords de l'Indus, dans ton secret asile,
» Périclès te poursuit : Athènes, par sa voix,
» Va bientôt demander ta tête au roi des rois. »
Peuple ingrat! peuple injuste et jaloux de ma gloire!
Tu bannis Thémistocle et flétris sa mémoire;
Tandis que Périclès, lâche et vil complaisant,
Caressant ta fierté, t'enchaîne en te flattant!

Quels droits n'avais-je pas à leur reconnaissance ?
S'ils règnent sur les mers, j'ai fondé leur puissance ;
Lorsqu'ils fuyaient Xerxès, mon bras les a sauvés ;
Leurs murs étaient détruits, je les ai relevés.
. . . .
. . . . La gloire enchanteresse
M'éblouissait alors, me plongeait dans l'ivresse.
Aujourd'hui je ne puis errer en sûreté,
On poursuit jusqu'ici mes jours, ma liberté !

Je suppose que Thémistocle a été suivi dans son exil par un jeune grec, ardent admirateur de ce héros. Ce jeune homme apprend que Xerxès, se disposant à une seconde invasion, a formé le projet de placer Thémistocle à la tête de ses armées. Vous connaissez les faits historiques, composez cette scène.

Ainsi, on supposera que les Athéniens ont demandé au roi des Perses que l'illustre proscrit leur soit livré. Le jeune ami de Thémistocle se réjouit de ce que la demande du peuple d'Athènes a été rejetée avec indignation ; il espère même que le roi donnera à Thémistocle le commandement de ses troupes pour une expédition qu'il médite en Égypte ; il invite son ami à répondre à la confiance du roi. Thémistocle, également au-dessus de la crainte et des illusions de la faveur, répond :

Dans le palais des rois, rien ne peut me surprendre :
Des caprices du sort nous devons tout attendre.
Admète nous livrait quand nous vînmes ici ;
Croyais-tu que Xerxès ne pût changer aussi ?
Que les rois, qu'endurcit un sort toujours prospère,
Respectaient du malheur le sacré caractère ?
Mais la fortune, ami, ne peut rien contre moi,
Que m'importe la haine ou les faveurs d'un roi ?
. . . .
. . . . Retourne en ta patrie,

Consacre à son bonheur le reste de ta vie ;
Va servir ton pays, mais sers-le sans espoir.
Si malgré mes malheurs tu cherchais le pouvoir,
Si, comptant comme moi trouver la récompense,
Le prix de tes vertus dans la reconnaissance,
Tu reconnais un jour combien tu t'es trompé ;
Quand le prestige enfin se sera dissipé,
Souviens-toi, mon ami, que ferme en mon naufrage,
Je te donnais ici l'exemple du courage.

On fera remarquer que les pensées de cette *tirade* sont justes, et les sentimens dans la nature. Ce qui manque, c'est le style. — Il faut donc apprendre à écrire, pour connaître toutes les ressources de la langue.

Composons maintenant une scène. L'espoir *du* jeune Athénien était fondé ; Xerxès se disposait à une nouvelle invasion dans la Grèce : il fit offrir le commandement de ses troupes à Thémistocle. Le désir de la vengeance et l'amour de la patrie combattent dans le cœur du guerrier ; enfin, le devoir l'emporte, Thémistocle s'enfuit, mais il est arrêté, et on l'améne en présence de Xerxès.

SCÈNE DERNIÈRE.

XERXÈS, ARBACE, THÉMISTOCLE, GARDES.

XERXÈS.

Admirez d'un héros la vertu fastueuse !

THÉMISTOCLE.

J'allais chercher un roi d'une ame généreuse,
Qui n'exigeât de moi qu'un cœur reconnaissant.

XERXÈS.

donc oublié mes bienfaits, ton serment?

THÉMISTOCLE.

Je n'ai point oublié mes devoirs, ma patrie.

XERXÈS.

Je veux...

THÉMISTOCLE.

N'espérez pas que Xerxès m'humilie.

XERXÈS.

La mort!...

THÉMISTOCLE.

Je l'ai bravée au milieu des combats,
Et Xerxès doit savoir que je ne la crains pas.

XERXÈS.

Gardes!...

THÉMISTOCLE.

Ecoutez moi. D'une injuste patrie
Je fuyais exilé, poursuivi par l'envie;
Vous m'avez accucilli. Dans mon malheur affreux,
Je me livrais à vous; vous fûtes généreux.
Sans cesse ce bienfait occupe ma pensée,
. . . .
Croyez-moi; l'on ne peut dompter le vrai courage.
Le fils de Miltiade et même Périclès
Se préparent déjà pour combattre Xerxès;
Et les Grecs défendant leur liberté, leur gloire,
Sous un chef, quel qu'il soit, sont sûrs de la victoire.
Je vous devais, Seigneur, cet éclaircissement;
Connaissez Thémistocle en ce fatal moment.
C'en est fait, je vivrai désormais dans l'histoire;
Que la postérité, révérant ma mémoire,
Dise : Il eut des vertus; il fut grand, généreux;
Il fut errant, proscrit, envié, malheureux;
Mais la gloire embellit quelques jours de sa vie;
Xerxès lui proposa d'asservir sa patrie,
Il osa balancer! Dans son malheureux sort,
Pour expier ce crime, il se donna la mort.

LANGUE LATINE.

On étudie une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle; nous l'allons montrer en développant une série d'exercices relatifs à l'étude de la langue latine.

ÉTUDE DE MÉMOIRE.

Sans nous arrêter à répéter l'observation que le choix de *l'Epitome* est tout-à-fait facultatif, pourvu qu'il y ait en regard du texte une traduction littérale, nous dirons que nous avons formé un recueil (1) contenant des fables de Phèdre, un extrait de Cornélius, d'Horace, etc.—Nous commencerons par les fables de Phèdre.

(1) *Cours complet pratique de la langue latine*, chez Mansut, et chez L. Mathias, libraire, quai Malaquais, 15.

On fait lire plusieurs fois à haute voix les premières fables. Cette lecture accoutume l'élève à la prononciation du latin, et le familiarise d'avance avec ce qu'il devra apprendre par cœur. Chaque jour il en copie une partie donnée, dont il apprend par cœur la traduction française.

A mesure que l'élève sait une fable en français, on lui fait lire ou expliquer par phrase, la fable latine correspondante; il lit donc une phrase latine et en donne la traduction de mémoire.

EXEMPLE :

Æsopus auctor quam materiam reperit,
Hanc ego polivi versibus senariis.

— J'ai poli en vers de six pieds la matière qu'Esope auteur a inventée.

Duplex libelli dos est : quod risum movet,
Et quod prudenti vitam consilio monet.

— L'avantage de ce petit livre est double, parce qu'il excite le rire, et parce qu'il guide la vie par un sage conseil.

Ad rivum eumdem lupus et agnus venerant
Siti compulsi : superior stabat lupus,
Longèque inferior agnus.

— Un loup et un agneau, pressés par la soif, vinrent au même ruisseau ; le loup était au-dessus, et l'agneau beaucoup au-dessous, etc., etc.

Après cette explication de l'auteur par phrase, on fait apprendre par cœur la fable latine que l'élève vient de traduire ainsi. De la première fable, on passe à la seconde, dont la traduction a été apprise d'avance, puis à la troisième, à la quatrième, etc., en procédant comme il vient d'être dit.

Ainsi : *lire, copier, apprendre par cœur la traduction, puis le texte, chercher à comprendre le latin par phrases, par locutions*, etc., *à l'aide de la traduction qui l'interprète;* tel est le travail préliminaire pour l'étude de la langue latine.

Nous venons de dire qu'il fallait chercher à comprendre le latin par membres de phrases, par locutions, et nous devons même ajouter par mots et par syllabes. Ce résultat s'obtient en mettant tout de suite sur la voie de la recherche des rapports (rapporter ce qu'on ne sait pas encore à ce qu'on sait déjà), en comparant quelques mots de la langue nouvelle à quelques mots de la sienne; car la seule vue des mots *auctor*, *materiam*, *polivi*, *versibus*, *superior*, *inferior*, etc., etc., en indique le sens.

La séparation de ces mots, qui ont une si grande ressemblance avec les mots correspondans dans la langue française, facilitera l'intelligence des membres de phrases, des locutions et des syllabes, dont dont on se fera rendre compte par le moyen suivant :

Question par parties de phrases. — Que veut dire : Duplex libelli dos est? — *L'avantage de ce petit livre est double.* — Dites en latin : Si quelqu'un veut critiquer. — *Calumniari si quis autem voluerit.* — Que signifie : Fictis jocari nos meminerit fabulis? — *Qu'il se souvienne que nous plaisantons avec des récits supposés.* — Mettez en latin : Pressés par la soif. — *Siti compulsi.* etc.

Questions par mots. — Que veut dire : Arcem tyrannus occupat Pisistratus? — *Le tyran Pisistrate s'empare de la citadelle.* — Comment vous rendriez-vous compte de chaque mot? — D'abord *tyrannus* et *Pisistratus* répondent évidemment à tyran et à

Pisistrate ; *occupat* veut dire occupe, et je devine alors que *arcem* signifie citadelle. — Que signifie : Pater deorum risit atque illis dedit ? — *Le père des dieux rit et leur donna.* — Comment le savez-vous ? — Pater tuus maledixit, veut dire ton père a maudit ; ici je vois Pater deorum signifiant le père des dieux ; j'en conclus que PATER signifie PÈRE, Je rapproche *risit* du membre de phrase : *quod risum movet*, et j'ai le sens exact du mot. Les mots *ille*, *illos* me font comprendre que *illis* signifie à eux (leur). *Atque* veut dire *et*, on l'a vu dans la phrase *atque ita correptum*, etc. — Le mot *deorum* se devine, et il ne reste donc plus que *dedit*, qui nécessairement répond dans la phrase au mot français *donna*, etc.

QUESTIONS PAR RADICAUX ET PAR SYLLABES. — Que veut dire : Hæc scripta est fabula ? — *Cette fable est écrite.* — Que signifie : Fictis fabulis ? — *Par des fables feintes.* — Quelle est la signification de FABULIS ? — *Par des fables.* — Et de FABULA ? — *La fable*, ou simplement *fable.* — Qu'est-ce qui donne l'idée de *fable* dans ces deux mots ? — C'est le radical FABUL qui leur est commun. — Que signifient donc les terminaisons IS et A ? — Ici la première signifie PAR LES, et la seconde LA, comme on le voit encore dans les mots *caus*IS et *licenti*A. Ces syllabes remplacent ici les *articles* et les *prépositions* dans la langue française, et servent à indiquer la fonction de ces mots dans la phrase.

Dès que l'élève a appris quelques fables par cœur, qu'il les a comprises et expliquées par phrases et par locutions, on lui en fait recommencer l'explication par locutions et par mots.

EXEMPLE :

PAR LOCUTIONS : Ad rivum eumdem lupus et agnu venerant, *un loup et un agneau*, *pressés par la soif*,

étaient venus au même ruisseau. Par mots : Ad, *à* ou *vers*; rivum, *le ruisseau ;* eumdem, *même ;* lupus, *un loup ;* et, *et ;* agnus, *un agneau* ; venerant, *étaient venus.*

Superior stabat lupus, *le loup se tenait au-dessus ;* longèque inferior agnus, *et l'agneau beaucoup au-dessous.* — Superior, *supérieur* (au-dessus) ; stabat, *se tenait ;* lupus, *le loup ;* que, *et ;* longè, *loin ;* inferior, *inférieur* (au-dessous) ; agnus, *l'agneau.*

Tunc fauce improbâ, *alors par un gosier méchant ;* latro incitatus, *le voleur excité ;* jurgii causam intulit, *trouva la cause d'une querelle.*

Tunc, *alors ;* fauce, *par un gosier ;* improbâ, *méchant ;* latro, *le voleur* ; incitatus, *excité ;* jurgii, *d'une querelle* ; causam, *la cause ;* intulit, *trouva* (*porta dans*).

Cur, inquit, *pourquoi, dit-il ;* turbulentam mihi fecisti aquam bibenti, *as-tu troublé l'eau que je bois ?*

Cur, *pourquoi ;* inquit, *dit-il* ; turbulentam, *trouble* ; mihi, *à moi ;* fecisti, *as-tu fait ;* bibenti, *buvant.*

Quî possum, quæso, *comment puis-je, je vous prie ;* facere quod quereris, lupe, *faire ce dont vous vous plaignez, ô loup ?*

Quî, *comment ;* possum, *je puis ;* quæso, *je vous prie ;* facere, *faire ;* quod, *ce que* ; quereris, *tu te plains ;* lupe, *loup* (*ô*), etc., etc.

On multiplie ainsi ces espèces de vérifications et d'explications qui ne sauraient être trop nombreuses, afin que cette première base de l'étude de la langue latine soit bien assise dans l'esprit de l'élève, qui doit appuyer sur elle toutes ses acquisitions futures. Recourons donc aux moyens les plus propres à produire ce résultat, et ne craignons en conséquence ni les fréquentes redites ni le retour continuel aux mêmes questions.

EXERCICE.

On continuera à lire, copier et apprendre par cœur les fables suivantes, traduction et texte.

On cherchera à les comprendre, à les expliquer par locution, de vive voix et par écrit.

Tout en continuant d'apprendre à la suite, on peut s'aider pour retenir la signification des mots latins pris isolément des *analogies phoniques* ou ressemblance de *son* que présentent certains mots latins avec les mots français correspondans.

Ainsi, par exemple, dans la fable vingtième (leo senex, le *vieux lion*), QUICUMQUE ressemble à *quiconque;* DIGNITATEM ressemble à *dignité*; CASU ressemble à *cas;* ce sont les mêmes consonnes; GRAVI à *grave;* ANNIS à *années*; DENTIBUS à *dents;* INJURIAM à *injure.* On trouve encore le même genre de ressemblance entre TAURUS et *taureau;* CORNIBUS et *cornes*; HOSTILE et *hostile*; CORPUS et *corps;* FRONTEM et *front*; IMPUNÈ et *impunément*; INDIGNÈ et *indignement;* INSULTARE et *insulter*; NATURA et *nature;* CERTÈ et *certes*, etc., etc.

Il faut aussi à chaque fable nouvelle noter les mots et les locutions déjà observés dans les fables précédentes. Ainsi, dans la fable dont il vient d'être question,

Quicumque, *quiconque;* se trouve dans *Quicumque turpi fraude semel innotuit;* amisit, *a perdu*; dans *amittit fidem;* même radical *am*, qui veut dire perdre.

Dentibus, *les dents;* dans *qui dente aspero*, même radical *dent.*

Quùm jaceret, *lorsqu'il était étendu*, se trouve entièrement dans *limo quùm jaceret diutiùs*, etc., etc.

On conçoit tout le résultat à tirer de ces rapprochemens sans cesse répétés : ils gravent mieux dans

l'esprit les choses déjà sues et accoutumeront les élèves aux investigations, si profitables dans l'étude des langues.

Une des premières à proposer aux élèves est la recherche des radicaux et des terminaisons déjà observées dans les fables précédentes.

Reg-em, *roi*, se trouve dans *explorato* REG-*e*; c'est le même radical REG, signifiant *roi*.

De-us, *le Dieu*; dans *Pater* DE-*orum risit*; même radical : DE signifiant *Dieu*.

Contumel-iam, *affront*; dans *inquinassent omni* CONTUMEL-*iâ*; même radical, CONTUMEL signifiant *affront*.

Sed-e, *demeure*; dans *nostris si fuisses* SED-*ibus*: même radical, SED signifiant *demeure*.

Mal-o, *mal*, dans *majus ne veniat mal*-UM; même radical signifiant *mal*.

Lup-o, *au loup*; dans LUP-*us et agnus venerunt*; même radical, LUP signifiant *loup*, etc., etc.

Par cet exercice répété sur quelques pages, on connaîtra à très-peu près la valeur de la plus grande partie des désinences et des radicaux de la langue, dont le nombre, comme on sait, est très-borné; on aura aussi une idée de la syntaxe.

D'ailleurs, tous ces rapprochemens, sous quelque forme qu'on les fasse, sont une répétition journalière, qui est un exercice fondamental de la méthode et qu'on ne doit interrompre sous aucun prétexte. C'est le seul moyen d'assurer le résultat du travail.

EXERCICE.

Etude de Cornelius Nepos.

En continuant comme il vient d'être dit, on sait bien vite les *fables de l'Epitome*. Pour le *Cornelius*,

on apprendra par cœur la traduction, dont on fera lire le texte correspondant, et que l'élève essayera de *raconter* après cette première lecture. — Puis on lui fera relire et raconter le même morceau jusqu'à ce qu'il le sache par cœur, et on agira de même pour toute la *Vie de Miltiade*.

Cet exercice se fera dabord très-mal; il y aura des barbarismes, des solécismes; il ne faut point s'en effrayer; il n'est pas même *nécessaire* de les reprendre; on peut cependant réveiller l'attention de l'élève qui, à la première lecture, verra lui-même en quoi il a péché. Après quelques sémaines ou quelques mois d'exercice, on sera étonné de la facilité que l'élève aura acquise.

Voici un exemple : le maître donne à lire les deux premiers paragraphes de la vie de Cimon.

L'élève s'occupe d'abord de l'intelligence de chaque phrase au moyen de la traduction, en suppléant par les ressources de son Epitome, aux petites différences qu'il y peut rencontrer avec le texte. Du reste, il n'en aura pas besoin pour les deux paragraphes cités, car tout s'entendra avec la seule traduction qui est en regard. Ce travail préliminaire terminé, il en sera rendu compte par une explication faite à haute voix, de la totalité des paragraphes.

L'élève procédera donc de la sorte :

« Cimon Atheniensis, *Cimon d'Athènes*, Miltiadis filius, *fils de Miltiade*, usus est initio adolescentiæ *eût* (ou se servit de) *un commencement de jeunesse*, admodùm duro *très-dur*. Nam *car*, cùm *lorsque*, pater ejus *son père*, non potuisset *n'eut pas pu*, solvere *acquitter*, litem *l'amende*, æstimatam *estimée*, populo *par le peuple*, ob eamque causam *et pour cette cause*, decessisset *il fût mort*, in vinculis publicis *dans les fers publics*, Cimon tenebatur *Cimon*

était tenu, eâdem custodiâ *dans la même prison*, neque *ni*, legibus (d'après) *les lois*, Atheniensium *des Athéniens*, poterat *pouvait*, mitti *être mis dehors*, nisi solvisset *à moins qu'il n'eût payé*, pecuniam *l'argent*, quâ *duquel*, pater *le père*, mulctatus erat *avait été frappé* (condamné). Et ainsi de suite. »

Cela fait, l'élève essaye de redire en latin, avec autant d'exactitude qu'il peut, tout ce qu'il a retenu de cette lecture; mais aussi il ne doit pas craindre de mal dire dans ce premier essai, ni se rebuter aux premières difficultés qui se présenteront nécessairement et dont il ne se rendra maître que par l'habitude de cet exercice. Il faut donc, qu'en commençant, il se pénètre bien des avantages qu'il en retirera, et en même temps de cette vérité que, quelle que soit l'imperfection du premier résultat, on parviendra certainement au but, si mettant de côté toute fausse honte, on a le courage de recommencer. — Qu'il ne se laisse donc pas arrêter par l'oubli de certains faits, par l'impossibilité, faute de mots nécessaires, d'achever des phrases commencées, tout est bon pourvu qu'il prenne sur lui de recommencer, de continuer et d'achever. Donnons un exemple de ce premier récit qui, entre autres manières, pourrait être fait de la suivante :

« Cimon, filius Miltiadis, duro admodùm initio
» adolescentiæ usus sit. Nam cùm pater ejus pe-
» cuniam quâ ab Atheniensibus damnatus erat sol-
» vere non potuisset, Cimon in vinculis publicis
» tenebatur, neque mitti poterat, nisi solvisset.
» Uxorem duxerat sororem suam, nomine Elpi-
» nicen. — Quidam Callias, qui magnam pecuniam
» ex metallis fecerat, voluit eam uxorem ducere
» et pro Cimone pecuniam solvere.
» Tali modo Cimon liberatus ad principatum

» pervenit. Habebat satis eloquentiæ, magnam
» prudentiam, et versatus erat in exercitu.

» Primum imperator apud flumen Strymona,
» Traces fugavit. — Deinde apud Mycalem clas-
» sem Cypriorum et Phœnicum devicit.

» Quâ victoriâ magnâ prædâ potitus, cùm
» Athenas reverteretur, Thasios fregit. »

On demande ensuite le récit des trois premiers, et de la vie entière, après en avoir fait la préparation et l'application comme ci-dessus. Et on fait la même chose pour chaque vie du *Cornelius*.

Quand on les racontera pour la seconde fois, on éprouvera déjà une grande facilité qui augmentera encore par la répétition fréquente du même exercice.

AUTRE MANIÈRE DE RACONTER.

Par la manière de raconter, qui vient d'être indiquée, on n'obtient à tout prendre qu'un résultat de mémoire. Mais il faut que l'élève devienne actif, qu'il réfléchisse, et que son intelligence fasse un usage raisonné des ressources que possède sa mémoire. Pour acheminement à ce travail, il se bornera à intervertir l'ordre des faits; et obligé ainsi de trouver les liaisons nécessaires pour la place qu'il assigne à chacun d'eux, il apprend à se rendre maître de son attention.

On peut tracer en entier à l'élève l'ordre à donner aux faits, ou bien le laissant libre dans le choix, on se contente de lui indiquer celui qu'on assigne pour commencement.

Si on lui demande, par exemple, la vie de Miltiade, en commençant par le récit de la bataille de Marathon, et l'ordre des autres faits laissés à sa disposition, on pourra obtenir un résultat analogue à ce qui suit :

« Darius cùm ex Europâ in Asiam rediret, hor-
» tatus ab amicis ad redigendam Græciam in suam
» potestatem, quingentas naves comparavit; his
» præfecit Datim. Ad Atticam accessit, et copias in
» Marathona campum deduxit. Hec tante Athe-
» nienses tamque propinquo periculo perverti,
» auxilium Lacedemoniis petiverunt. Decem duces
» domi creati qui exercitui præessent, in quibus
» Miltiades; inter eos magna fuit contentio, utrum
» in arvis prœlium committerent an mœnibus se
» defenderent; quod unus Miltiades nolebat. Nullus
» populus tunc Atheniensibus auxilio fuit, præter
» Plateenses à quibus decem millia completa sunt.
» Miltiades apto loco castra posuit et tractu arbo-
» rum equitatum hostium impedivit. Datis, nu-
» mero copiarum elatus, conflixit. — Post victo-
» riam Marathonam, Parum insulam opibus elatam
» redigere non potuit; itaque proditionis accusa-
» tus, in vincula publica est projectus, ibique
» interiit. »

Pour chaque événement d'une même vie, on pourra répéter cet exercice, et le faire aussi sur toutes les vies du *Cornelius*.

FAIRE DES PARALLÈLES.

On demande à l'élève le parallèle de deux capitaines de *Cornelius;* il doit faire connaître d'avance auquel des deux il donne la préférence, et s'appliquer ensuite à montrer, en parlant, que sa préférence s'appuie sur les faits.

Supposons qu'on ait demandé le parallèle de Miltiade et de Thémistocle; l'élève parlera à peu près comme il suit. On admet qu'il donne la préférence à Miltiade.

MILTIADE ET THÉMISTOCLE. (1)

« Miltiades et Themistocles Athenienses erant,
» ut videamus quibus dotibus sunt similes aut im-
» pares, colligimus utrorumque facta quò deinceps
» quem virum esse anteponandum possimus judi-
» care.

» Miltiades, et antiquitate generis et gloria ma-
» jorum et sua modestia florebat, contrà Themis-
» tocles vitia ineuntis adolescentiæ magnis sunt
» emendata virtutibus. Miltiadis potestas consecuta
» est justitià et equitate. Themistocles verò elo-
» quentià ad principatum pervenit. »

Quand cet exercice a été renouvelé un certain nombre de fois sur plusieurs vies du *Cornelius*; que l'élève possède une assez grande quantité de mots pour rendre sa pensée, on lui demande son opinion sur la vie d'un capitaine, et ensuite, en général, sur la vertu ou le vice dominant de ce personnage. Voici des *exemples* de chacun de ces exercices.

OPINION SUR THÉMISTOCLE.

« Themistocles magnus fuit homo, sed varius,
» nam postquam patriam liberasset suam, eam
» prodire voluit. Si laudandum est prælium quod
» apud Salamina fecit, vituperanda est ejus cupi-
» ditas ulciscendi. Ille enim qui suam patriam sub
» hostium potestatem redigere vult, indignus est
» civis nomine et indulgentia, etc., etc. »

---

(1) Lire pour plus de détails le *Cours de langue latine*, à l'usage du *Lycée national*.

RÉFLEXIONS SUR UNE VERTU OU SUR UN VICE.

De virtute, *d'après Miltiade.*

« Virtus maxima dotum est, nam et hominem
» bellicosum reddit, et omnia mala docet pati po-
» tiusquam terga vertere, armisque relictis, abire
» incolumen. Ille qui virtute est præditus semper
» antefert bonum patriæ proprio suo bono, et enim
» exercitibus semper adest, et sua negligit com-
» moda, etc., etc.

Cette composition étant lue, on en demande la justification.

Demande. Pourquoi dites-vous, *ille qui virtute est præditus semper antefert bonum patriæ proprio suo bono?*

Réponse. Parce que Miltiade a mieux aimé abandonner le poste que lui avait confié Darius, que de contribuer à l'asservissement de la Grèce.

Demande. Où avez-vous vu *terga vertere?*

D. Où avez-vous vu *virtute præditus?*

L'élève doit faire connaître les passages de son livre où il a trouvé ces expressions.

ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE LATINE RAPPORTÉE A L'EPITOME.

Quand l'élève est au courant des exercices qui précèdent, on peut lui faire commencer l'étude de la grammaire. Il a déjà assez de connaissances acquises pour se rendre compte des réflexions du grammairien, car la manière la plus profitable d'étudier une grammaire, consiste moins à l'apprendre par cœur, le plus souvent sans la comprendre, qu'à *vérifier* sur un auteur la justesse des observations dont elle se compose. Exemple :

Le NOM. — Un grammairien a dit : « Le nom est » un mot qui sert à nommer une personne ou une » chose ; *vérifiez* cette observation sur l'auteur : *Æsopus*, *rivum*, *aquam*.

Le NOMBRE. — Il y a en latin, comme en français, deux nombres dans les noms : 1° le SINGULIER qui exprime l'unité. Vérifiez sur l'auteur : *latro* un voleur, *vitam* la vie.

2° Le PLURIEL qui exprime la *multiplicité*. Vérifiez : *feræ* les bêtes, *ranæ* les grenouilles.

Le GENRE. — Il n'y a en français que deux genres, le *masculin* et le *féminin*. Les latins en ont admis un troisième qu'ils appellent *neutre*, pour tous les noms qui ne sont ni masculins ni féminins. Vérifiez :

Les genres des noms sont décidés par l'autorité de l'usage.

1° On connaît qu'un nom est du genre *masculin* en latin, quand dans les auteurs, on le trouve joint :

Au SINGULIER à l'un des mots *hic* celui-ci, *ille* celui-là, *qui* qui ou lequel, *meus* mon, *tuus* ton, *suus* son, *malus* mauvais, *pulcher* beau, ou tout autre adjectif en US ou en ER, etc. *Vérifiez :*

Ainsi les mots *pater, pastor, pisces*, etc., sont du genre *masculin*, puisqu'on trouve dans l'Epitome *tuus pater maledixit; hic fuit pastor, pisces qui natant.*

2° On connaît qu'un nom est du genre *féminin* quand on le trouve joint dans les auteurs :

Au SINGULIER à l'un des mots, *hæc*, *illa*, *quæ*, *mea*, *tua*, *sua*, *bona*, ou un adjectif en A. *Vérifiez :*

Au PLURIEL, *hæ*, *illæ*, *quæ*, *meæ*, *tuæ*, *suæ*, *bonæ*, qui sont les pluriels féminins des précédens. *Vérifiez :*

Ainsi *mulier*, *terra*, *anes*, *arbores*, sont du genre

féminin, puisqu'on trouve *mulier* DECEPTA; *terra* INFESTA ; *aves* QUÆ *volitant*; *arbores* JUCUNDÆ.

5º Enfin on connaît qu'un nom est du genre *neutre* quand les auteurs y joignent :

Au SINGULIER, *hoc*, *illud*, *quod*, *meum*, *tuum* ; *suum*, *bonum*, *omne*, *etc.*

Et au PLURIEL, *hæc*, *illa*, *quæ*, *mea*, *tua*, *bona*, *omnia*, pluriels neutres des premiers. *Vérifiez :*

Ainsi *onus*, *simulacrum*, *propositum*, *tempus*, sont du genre *neutre* puisqu'on trouve dans l'Epitome *onus grave*, *simulacrum suum*, *propositum meum*, *tempus breve*, *capita vestra*, *etc.*

CAS. — On a dû remarquer dans l'Epitome qu'un même nom latin change souvent sa dernière syllabe. *Vérifiez :*

Le mot *voix* se rend quelque fois par *voce*, *insueta voce*, d'autres fois par *vocis*, *opera vocis meæ*, ou par *vocem*, *jubetque vocem premere*, ou encore par *vocibus*, *subito vocibus conterritus*, etc.

Ces différentes terminaisons d'un nom s'appellent *cas*. Il y a six cas ou *terminaisons différentes* pour chaque nombre, savoir : 1º Le nominatif; 2º le vocatif ; 3º le génitif; 4º le datif; 5º l'accusatif; 6º l'ablatif.

Remarque. Le *génitif* sert à former les cas qui le suivent ; ils en gardent le *radical*, c'est-à-dire, tout ce qui précède la terminaison. *Vérifiez :*

Le *nominatif* et le *vocatif* sont toujours semblables au pluriel, et leur terminaison n'est différente au singulier que dans les noms en *us* de la seconde déclinaison.

Dans les noms neutres, le *vocatif* et *l'accusatif* ont toujours la même terminaison que le *nominatif*.

soit au singulier, soit au pluriel ; et dans toutes les déclinaisons les *nominatifs neutres* sont terminés en A au pluriel. *Vérifiez :*

DÉCLINAISONS.

Décliner un nom, c'est dire de suite toutes les terminaisons de ce nom.

Il y a cinq déclinaisons, c'est-a-dire cinq manières de décliner les noms ; leur caractère distinctif est la terminaison du génitif, tant au singulier qu'au pluriel.

PREMIÈRE DÉCLINAISON.

La première déclinaison a le *génitif singulier* terminé en Æ, et le *génitif pluriel* en ARUM. C'est en retranchant ces terminaisons qu'on obtient le RADICAL.

SINGULIER.

	Type N° 1.		N° 2.		N° 3.		4.	5.	6.
Nom.	Naut-a m,	*le matelot.*	Ros-a f,	*la rose.*	Anim-a f,	*l'ame.*	-e	-es	-as
Voc.	Naut-a!	*matelot!*	Ros-a!	*rose!*	Anim-a!	*ame!*	-e	-es	-a
Gén.	NAUT-æ,	*du matelot.*	Ros-æ,	*de la...*	ANIM-æ,	*de l'...*	-ès	-æ	-æ
Dat.	— æ,	*au........*	— æ,	*à la....*	— æ,	*à l'....*	-æ	-æ	-æ
Acc.	— am,	*le.........*	— am,	*la......*	— am,	*l'.....*	-en	-en	-an
Abl.	(*cum*) — â,	(avec) *le......*	(*cum*) -â,	(avec) *la...*	(*in*) — â,	(dans) *l'...*	-e	-e	-â

PLURIEL.

Nom.	Naut-æ,	*les matelots.*	Ros-æ,	*les roses.*	Anim-æ,	*les ames.*
Voc.	— æ!	*matelots!*	— æ!	*roses!*	— æ!	*ames!*
Gén.	— arum,	*des........*	— arum,	*des.....*	— arum,	*des ...*
Dat.	— is,	*aux.......*	— is,	*aux....*	— abus,	*aux...*
Acc.	— as,	*les.........*	— as,	*les.....*	— as,	*les....*
Abl.	(*cum*) — is,	(avec) *les.......*	(*cum*) -is,	(avec) *les...*	(*in*) — abus,	(dans) *les*

4. Music-e. Penelop-e.
5. Comet-es. Anchis-es.
6. Æne-as. Andre-as.

Déclinez de vive voix et par écrit, sur le type n° 1 : Agricol-a m,-æ. Adven-a m,-æ. Poët-a.

Sur le n° 2 : Terr-a f,-æ. Cost-a, æ; aqu-a viv-a,-æ. Herb-a jucund-a aspectu,-æ. Plant-a.

Sur le n° 3 : Asin-a f,-æ; Cerv-a,-æ; De-a,-æ; Domin-a,-æ; lup-a,-æ; fili-a,-æ. Soci-a.

SECONDE DÉCLINAISON.

La seconde déclinaison a le *génitif singulier* terminé en I, et le *génitif pluriel* en ORUM. C'est en retranchant ces terminaisons qu'on obtient LE RADICAL.

SINGULIER.

	Type N° 1.			N° 2.		N° 3.		N° 4.		N° 6.
N.	Domin-us m,	*le*	Seigneur.	Ager,	Le champ.	Fili-us,	Le Fils.	Templ-um n,	Le temple.	e-us.
V.	Domin-e !			Ager !		Fili !		Tmpl-um !		eu !
G.	DOMIN-I,	*du*		AGR-i,		FILI-i,		TEMPL-i,		e-i,-ôs.
D.	— o,	*au*		— o,		— o,		— o,		e-o.
Ac.	— um,	*le*		— um,		— um,		— um,		e-um,-on,-a.
Ab.	— o,	*le*		— o,		— o,		— o,		e-o.

PLURIEL.

N.	— i,	*les*	Seigneurs.	Puer m,-er-i.		Di-i,	Les Dieux.	— a,	Les temples.	Perse-us.
V.	— i !			Magister m,-tr-i.		Di-i !		— a !		These-us.
G.	— orum,	*des*		Vir satur,		De-orum,		— orum,		Morphe-us.
D.	— is,	*aux*		Vir-i, satur-i.		Di-is,		— is,		Orphe-us.
Ac.	— os,	*les*		Noster,-tr-i.		De-os,		— a,		
Ab.	— is,	*les*		Vester,-tr-i.		Di-is,		— is,		

Déclinez sur le Type n° 1. Cerv-us m,-i. Asin-us,-i. Mal-us f Cydoni-a, le cognassier.

Sur le n° 3. Fili-us me-us; Geni-us; Antoni-us; Virgili-us. N° 4. Diluvi-um n,-i. Don-num n Abelis. Matrimoni-um Sanct-um. Brachi-um tu-um. Exempl-um bon-um.

Nota. Agnus, Chorus, fluvius, Deus, domus et les noms d'arbres ont le vocatif en us.

TROISIÈME DÉCLINAISON.

La troisième déclinaison a le *génitif singulier* en IS, et le *génitif pluriel* en UM ou IUM. C'est en retranchant ces terminaisons qu'on obtient le RADICAL.

SINGULIER.

	Type nº 1.		Nº 2.		Nº 3.		4.		5.		6.		7.		8.	
N.	Soror f.,	La sœur.	Corpus n.,	Le corps.	Avis f.,	L'oiseau.	-is.	La hache.	-is.	l'hérésie.	-s.	le héros.	-e n.	Cubile	-s n.	G. Poematis.
V.	Soror!		Corpus!		Avis!		-is!		-is!		-s.		-e!		-s.	
G.	Soror-is,		Corpor-is,		Av-is,		-is.		-is,-eos.		-is.		-is.		-is.	
D.	— i,		— i,		— i,		-i.		-i,		-i.		-i.		-i.	
Ac.	— em,		Corpus.		— em,		-im.		-im,-in.		-em,-a.		-e.		-a.	
Ab.	— e,		— e,		— e,		-i.		-i.		-e.		-i.		-e.	

SINGULIER.

N.	— es,	Les sœurs.	— a,	Les corps.	— es,	Les oiseaux.	-es.	Secur-is,	-es.	Hæres-is.	-es.	Heros,	-ia.		-a.	Poema,
V.	— es!		— a!		— es!		-es!		-es!		-es!		-ia!		-a!	
G.	— um,		— um,		— ium,		-ium.		-eon.		-um.		-ium.		-um,	
D.	— ibus,		— ibus,		— ibus,		-ibus.		-ibus.		-ibus.		-ibus.		-is,-ibus	
Ac.	— es,		— a,		— es,		-es.		-es.		-es,-as.		-ia.		-a.	
Ab.	— ibus,		— ibus,		— ibus,		-ibus.		-ibus.		-ibus.		-ibus.		-is,-ibus.	

Sur le nº 1. Homo miser, homin-is, frater bonus, fratr-is; mater bona, matr-is; labor dur-us, labor-is; mulier misera, mulier-is. Nº 2. Tempus n., tempor-is. Caput can-um, capit-is; nemus obscur-um, nemor-is; vulnus clar-um vulner-is; pectus, pector-is.

REMARQUES. Dans cette déclinaison, l'ablatif singulier se forme de l'accus. en retranchant M final; ainsi l'abl. est en E ou en I, selon que l'accus. est en EM ou en IM : Patr-em, patr-e; Turr-im, turr-i.

Font le génitif pluriel en IUM :

1° Les noms qui ont l'abl. en *i* : Cubil-i, secur-i, etc.

2° Ceux dont le nomin. est en *es* ou en *is*, et qui n'ont pas plus de syllabes au génitif qu'au nominatif (*sur le Type n°* 3) clad-es^{f}, -is; mens-is^{m}, -is; cæd-es^{f}, -is; mess-is^{f}, -is; host-is^{m} -is; ens-is^{m}, -is.

3° Ceux qui n'ont qu'une syllable au nominatif (n° 3) dos^{f}, dot-is; lis^{f} lit-is; lar^{m}, lar-is; mas^{m}, mar-is; nix^{f}, niv-is, etc.

Cependant les monosyllabes suivants : *Pes*, *mos*, *Flos*, *Ren*, *Fur*, *Crus*, *Sus*, *Grus*, *Thus*, *Fraus*, *Laux*, *Lex*, *Rex*, *Dux*, *Nux* se déclinent sur le n° 1, et font leur gén. plur. en UM : *Pedum*, *Florum*, *Morum*.

4° Ceux qui ont au génitif, avant IS, deux consonnes appartenant à deux syllabes différentes (n° 3); Nox^{f}, noc-tis; infans^{m}, infan-tis; cohors^{f}, cohor-tis; cliens^{m}, clien-tis, etc.

Bos^{m} *le bœuf*, fait au plur., N. boves, G. boum, D. bobus.

Sur le n° 4. Sit-is^{f}; tuss-is^{f}; pelv-is; v-is^{f} *la forée*, au plur. vir-es; Pupp-is^{f}; Febr-is^{f}; Turris^{f}, etc.; et les noms de fleuves en IS; Tiber-is; Tigr-is; Arar-is.

Sur le n° 5, noms tirés du Grec : Poes-is^{f}; Thes-is^{f}; Genes-is^{f}; phras-is^{f}; metamorphos-is; Alex-is, etc.

Sur le n° 6, 1° en *as*, *adis* : Pallas, Arcas;

2° En *er*, *eris* : Aer, æter, crater;

3° En *is*, *idis* : Iris, Phylis, Paris, Daphnis, Tigris;

4° En *ix*, *igis* : Phrix; 5° En *o*, *onis* : Macedo, -onis.

Sur le n° 7, les noms neutres dont le nominatif est en E, en AL ou en AR. (excepté *Nectar*, *Bacchar*, *Jubar*, *Hepar*, *Sal*, et les noms d'hommes qui font l'ablatif en E) Animal, mar-e, sedil-e, calcar, mantile, laquear, etc.

Sur le n° 8, les noms neutres terminés en MA : Ænigm-a, ænigmat-is diadema, dogma, stratagema.

QUATRIÈME DÉCLINAISON.

Cette déclinaison a le *génitif singulier* en ûs, et le *génitif pluriel* en UUM. C'est en retranchant ces terminaisons qu'on obtient le RADICAL.

SINGULIER.

	Type N° 1.		N° 2.		N° 3.		N° 4.
N.	Manus f,	La main.	Genu n,	Le genou.	Arcus m,	L'arc.	Jesus.
V.	Manus!		Genu!		Arcus!		Jesus!
G.	Man-ûs,		Gen-u,		Arc-ûs,		Jesu.
D.	— ui,		— u,		— ui,		Jesu.
Ac.	— um,		— u,		— um,		Jesum.
Ab.	— u,		— u,		— u,		Jesu.

PLURIEL.

							SUR LE N° 3.
N.	— us,	Les mains.	— ua,	Les genoux.	— us,	Les arcs.	Acus f.
V.	— us!		— ua!		— us!		Tribus f.
G.	— uum,		— uum,		— uum,		Partus m.
D.	— ibus,		— ibus,		— ubus,		Lacus m.
Ac.	— us,		— ua,		— us,		Specus m f.
Ab.	— ibus,		— ibus,		— ubus,		

Sur le n° 1. Fruct-us vetitus; G. ûs,-i. Manus dextra; exercitus validus,-ûs; vultus severus,-ûs; curr-us properus,-ûs. Sur le n° 2. Cornu; tonitru; veru, datif verubus. Sur le n° 3. Quercus f patula,-ûs; portus securus,-ûs; ficus f fecunda,-ûs; artus m, pl., les membres.

5e DÉCL.

Gén. sing. en EI; *gén. plur.* en ERUM.

SINGULIER.

Di-es m f, le jour.
Di-es!
Di-ei.
— ei.
— em.
— e.

PLURIEL.

— es.
— es!
— erum.
— ebus.
— es.
— ebus.

Res f, la chose.
Speci-es f, l'apparence.
Spes f, l'espérance.

DÉCLINAISON DES ADJECTIFS.

Les adjectifs se rapportent à la première, à la seconde ou à la troisième déclinaison. En retranchant la terminaison du *génitif* on obtient le RADICAL qui sert à former les cas et les degrés de comparaison.

PREMIÈRE DÉCLINAISON. **TROISIÈME DÉCLINAISON.**

	SINGULIER N° 1.			SING. N° 2.			N° 3.			N° 4.		
N.	-us *ou* -er^{m},	-a^{f},	-um^{n}.	— m	— f	— n	-is ^{m},	-is ^{f},	-e ^{n}.	-er ^{m},	-is ^{f},	-e ^{n}.
V.	-e, -er,	-a,	-um.	—	—	—	-is,	-is,	-e.	-er,	-is,	-e.
G.	-i,	-æ,	-i.	-is,	-is,	-is.	-is,	-is,	-is.	-is,	-is,	-is.
D.	-o,	-æ,	-o.	-i,	-i,	-i.	-i,	-i,	-i.	-i,	-i,	-i.
Ac.	-um,	-am,	-um.	-em,	-em,	—	-em,	-em,	-e.	-em,	-em,	-e.
Ad.	-o,	-â,	-o.	-i *ou* e,	-i,-e,	-i,-e.	-i,	-i,	-i.	-i,	-i,	-i.

	PLURIEL.			PLURIEL.			LE PLURIEL COMME LE N° 2.
N.	-i,	-æ,	-a.	-es,	-es,	-ia.	N° 1. Magn-us ^{m}, -a ^{f}, -um ^{n}, *grand.*
V.	-i,	-æ,	-a.	-es,	-es,	-ia.	Niger, NIGR-a, -um, *noir.*
G.	-orum,	-arum,	-orum.	-ium,	-ium,	-ium.	Pulcher, PULCHR-a, -um, *beau.*
D.	-is,	-is.	-is.	-ibus,	-ibus,	-ibus.	Piger, PIGR-a, -um, *paresseux.*
Ac.	-os,	-as,	-a.	-es,	-es,	-ia.	Parv-us, PARV-a, um, *petit.*
Ab.	-is,	-is,	-is.	-ibus,	-ibus,	-ibus.	Liber, LIBER-a, -um, *libre.*

N 2. Adjectifs qui n'ont qu'une seule terminaison au nomin. pour les trois genres : Prudens, m. f. n. PRUDENT-is ; Audax, m. f. n. AUDAC-is, l'ablatif est en I ou en E. N° 3 et 4. Adj. dont le nomin. neutre est en E, l'abl. est en I seulement. Fort-is m, f, -e^{n} ; Celeber^{m}, CELEBR-is ^{f}, -e^{n}.

NOMS DE NOMBRES.

UN, UNE.

Nom.	Un-us[m],	Un-a[f],	Un-um[n],
G.	Un-ius,	-ius,	-ius.
D.	-i,	-i,	-i.
Ac.	-um,	-am,	-um.
Ab.	-o,	-â,	-o.

Ainsi se déclinent :

Ull-us[m], -ius, *aucun;* null-us, -ius *nul;* sol-us, -ius *seul;* tot-us, -ius *tout;* alter, -ius *autre;* ali-us[m], -a[f], -ud[n], G. ali-us, D. ali-i *autre*; uter, UTR-ius *lequel des deux*; neuter, NEUTR-ius *ni l'un ni l'autre*; uterque, utri-usque *l'un et l'autre*; alteruter, alterutr-ius *l'un et l'autre.* Le pluriel comme *bon-us, -a, -um.*

DUO, *deux.*

N.	Du-o[m],	Du-æ[f],	Du-o[n].
G.	-orum,	-arum,	-orum.
D.	-obus,	-abus,	-obus.
Ac.	-os, -o,	-as,	-o.
Ab.	-obus,	-abus,	-obus.

TRES, *trois.*

N.	Tr-es[m],	Tr-es[f],	Tr-ia[n].
G.	-ium,	-ium,	-ium.
D.	-ibus,	-ibus,	-ibus.
Ac.	-es.	-es,	-ia,
Ab.	-ibus,	-ibus,	-ibus.

Les autres nombres : quatuor, quinque, sex, septem, octo, novem, decem, undecim, duodecim, unus et viginti, duo et viginti, tres et viginti, etc., jusqu'à *cent,* sont indéclinables. *Mille* se décline au pluriel seulement : mill-ia sur tr-ia.

DEGRÉS DE SIGNIFICATION.

Le COMPARATIF qu'on exprime en français en mettant PLUS devant l'adjectif, comme PLUS *rusé*, se forme en latin du RADICAL de l'adjectif, auquel on ajoute la terminaison IOR pour le masculin et le féminin, IUS pour le neutre ; Gén. IORIS pour les trois genres. *Vérifiez* :

Ainsi de CALLID-US *rusé*, AMÆN-US *agréable*, on forme CALLID-ior, pour le masc. et le fém. et CALLID-IUS[n] *plus rusé* (Gén. CALLID-ior-is); AMÆN-ior[m], AMÆN-ius[n] *plus agréable ;* PRUDENT-ior *plus prudent ;* AUDAC-ior *plus hardi ;* FORT-IOR *plus courageux ;* PULCHR-ior *plus beau ;* ACR-ior *plus vif.*

Le SUPERLATIF qu'on exprime en mettant *bien*, *très*, *fort*, *extrêmement*, *le plus*, *mon plus*, *ton plus*, *etc.*, devant l'adjectif, se forme aussi, en latin, du RADICAL de l'adjectif auquel on ajoute la terminaison ISSIMUS[m], ISSIMA[f], ISSIMUM[n]. *Vérifiez* :

AMÆN-issimus[m] *très-agréable ;* CALLID-issimum[n] *le plus rusé ;* PRUDENT-issimus *bien prudent ;* AUDAC-issima[f] *extrêmement hardie* ; UTIL-issimum[n] *fort utile*.

OBSERVATIONS. Les adjectifs en ER forment leur superlatif du nom. masc., en ajoutant *rimus* : PULCHER-rimus[m]; NIGER-rima[f] ; CELEBER-rimum[n].

Ceux *en lis* font FACIL-limus, HUMIL-lima, SIMIL-limum, MAGNI-fic-us, MAGNI-fic-ent-ior, MAGNI-fic-ent-issimus.

BONUS fait melior *meilleur*, optimus *très-bon.*
MALUS *mauvais*, pejor *pire*, pessimus *très-*
MAGNUS *grand*, major *plus grand*, maximus *très-*
PARVUS *petit*, minor *plus petit*, minimus *très-*

Les adjectifs en IUS, EUS, UUS n'ont ni comparatif ni superlatif; alors on exprime plus par *magis*, et *le plus* par *maximè* : Magis idoneus, maximè pius.

Les adverbes suivent les mêmes règles que les adjectifs : SÆP-è *souvent*, SÆP-iùs *plus souvent*, SÆP-issimè *très-souvent*, CIT-ò *vîte*, CIT-iùs, CIT-issimè, PROP-è *proche* ; PROP-iùs, PROX-imè, BEN-è, MEL-iùs, OPT-imè ; NUPER-rimè, PULCHER-rimè, FACIL-limè, GRACIL-limè.

ADJECTIFS INDICATIFS.

SINGULIER.

	N° 1.			N° 2.			N° 3.		
N.	Hic^{m},	hæc^{f},	hoc^{n}.	Ill-e^{m},	ill-a^{f},	ill-ud^{n}.	Is^{m},	ea^{f},	id^{n}.
	Ce, celui-ci.			*Ce, celui-là.*			*Il, elle, ce.*		
G.	Hu-jus,	hu-jus.	hu-jus.	Ill-ius,	— ius,	— ius.	E-jus,	e-jus,	e-jus.
D.	Hu-ic,	hu-ic,	hu-ic.	— i,	— i,	— i.	E-i,	e-i,	e-i.
Ac.	Hunc,	hanc,	hoc.	— um,	— am,	— ud.	E-um,	e-am,	id.
Ab.	Hoc,	hâc,	hoc.	— o,	— â,	— o.	E-o,	e-â,	e-o.
	PLURIEL.								
N.	Hi,	hæ.	hæc.	— orum,	— arum,	— orum.	Ii,	e-æ,	e-a.
	Ces, ceux-ci.			*Ces, ceux-là.*			*Ils, elles, ces.*		
G.	He-rum,	ha-rum,	ho-rum.	Ill-i,	— æ,	— a.	E-orum,	e-arum,	e-orum.
D.	His,	his,	his.	— is,	— is,	— is.	E-is *ou* His, *masc. f.* et *n.*		
Ac.	Hos,	has,	hæc.	— os,	— as,	— a.	E-os,	e-as,	e-a.
Ab.	His,	his,	his.	— is,	— is.	— is.	E-is *ou* E-is, *masc. f.* et *n.*		

Sur le n° 2, déclinez Ist-e^{m}, ist-a^{f}, ist-ud^{n} *ce*, *cette*; ips-e^{m}, ips-a^{f}, ips-um^{n} *moi-même*, *toi-même*, *lui-même*; accusatif neutre IPS-UM, semblable au nominatif.

Sur le n° 3 : Idem^{m}, eadem^{f}, idem^{n} *le même*, *la même*; Gén. ejusdem ; D. eidem

SINGULIER.

	ADJECTIF CONJONCTIF.			QUI INTERROGATIF.			PRONOMS PERSONNELS.		
N.	Qu-i [m]	qu-æ [f]	qu-od [n].	Qu-is?	qu-æ?	qu-id?	Ego	Tu	»
	Qui, que, lequel.			*Qui? quel? quoi?*			*Moi, je.*	*Toi, tu*	*Soi.*
G.	Cu-jus, } *pour les 3 genres.*			Cujus, masc. f. n.			Meî.	Tuî.	Suî.
D.	Cu-i, }			Cu-i, masc. f. n.			Mihi.	Tibi.	Sibi.
Ac.	Qu-em,	— am,	— od.	Qu-em,	— am,	— id.	Me.	Te.	Se.
Ab.	Qu-o,	— â,	— a.	Qu-o,	— â.	— o.	Me.	Te.	Se.

PLURIEL.

	ADJECTIF CONJONCTIF.			QUI INTERROGATIF.	PRONOMS PERSONNELS.	
N.	Qu-i,	— æ,	— æ.	Le pluriel est semblable au précédent.	Nos *nous.*	Vos *vous.*
	Qui, que, lesquels.			Au nominatif et à l'accusatif singulier neutre, au lieu de QUID on emploie QUOD avec un nom.		
G.	Qu-orum,	— arum,	— orum.		{ Nostr-ûm, { Nostr-î.	{ Vestr-ûm, { Vestr-î.
D.	Qu-ibus *ou* qu-eis.				Nobis.	Vobis.
Ac.	Qu-os,	— as,	— æ.		Nos.	Vos.
Ac.	Qu-ibus *ou* qu-eis.				Nobis.	Vobis.

Tous les composés de QUI et de QUIS se déclinent comme leur simple.

Sur le n° 1. Quicumque[m], quæcumque[f], quodcumque[n] *quiconque*; quidam[m], quædam[f], quoddam[n], *et* quiddam[n] *certain*; quivis[m], quævis[f], quodvis[n] *et* quilibet, quælibet[f] quodlibet[n] *qui l'on voudra.*

Sur le n° 2. Quisnam, quænam, quodnam et quidnam *qui?* quispiam *quelqu'un*; quisque *chacun*; quisquis[m], quidquid[n] *qui que ce soit.*

NOTA. Aliquis *quelqu'un*, et ecquis *quel*, terminent en A le nomin. fem. sing. et n. pluriel.

CONJUGAISONS.

Faire passer un verbe par toutes les formes, toutes les inflexions dont il est susceptible, cela s'appelle conjuguer.

Il y a en latin quatre conjugaisons régulières, qu'on distingue par leurs *figuratives*, c'est-à-dire par la voyelle qui précède la dernière syllabe de l'infinitif.

La figurative de la première conjugaison

est :	â *long* : Am-âre *aimer.*
De la seconde,	ê *long* : Del-êre *détruire.*
De la troisième,	e *bref* : Tang-ere *toucher.*
De la quatrième,	î *long* : Aud-îre *écouter.*

Les différentes formes d'un verbe résultent de *trois radicaux* auxquels on ajoute les désinences caractéristiques de temps, de nombre et de personne.

Le premier radical s'obtient du *présent de l'infinitif* en retranchant *are*, *ere* ou *ire* : Am-are *aimer*, radical AM; tan-gere *toucher*, radical TANG, etc.

Le second radical s'obtient du *parfait*, en retranchant I : Tetig-i *j'ai touché*, radical TETIG; delev-i *j'ai détruit*, radical DELEV.

Le troisième radical s'obtient du *supin* en retranchant UM : Tact-um *à toucher*, radical TACT; audit-um *à entendre*, radical AUDIT.

Les verbes passifs et les verbes déponents résultent dans leurs temps simples de la combinaison du seul radical de l'infinitif, avec des désinences particulières.

Cette manière d'envisager la formation des temps, a l'avantage d'exercer les élèves à comprendre le latin par syllabes et de simplifier beaucoup la conjugaison des verbes déponents, auxquels il fallait supposer une conjugaison active correspondante. Ainsi, du radical de l'infinitif IMIT-*ari*, on formera le futur IMIT-*abor*, sans supposer

un présent actif *imit-o*, d'où se formerait un futur actif *imit-abo*, qui serait transformé en un futur passif ou déponent *imit-abor*, par l'addition du R final.

CONJUGAISON

DU VERBE AUXILIAIRE SUM.

Faites conjuguer souvent ce verbe de vive voix.

INDICATIF

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Sum	*je suis.*	Eram	*j'étais.*
Es	*tu es.*	Eras	*tu étais.*
Est	*il est.*	Erat	*il était.*
Sumus	*n. sommes.*	Eramus	*n. étions.*
Estis	*v. êtes.*	Eratis	*v. étiez.*
Sunt	*ils sont.*	Erant	*ils étaient.*

PARFAIT.

Fu-i	*je fus*	ou	*j'ai été.*
Fu-isti	*tu fus*	ou	*tu as été.*
Fu-it	*il fut*	ou	*il a été.*
Fu-imus	*n. fûmes*	ou	*n. avons été.*
Fu-istis	*v. fûtes.*	ou	*v. avez été.*
Fuerunt, ère	*ils furent*	ou	*ils ont été.*

PLUSQUE-PARFAIT.		FUTUR.	
Fu-eram	*j'avais été.*	Er-o	*je serai.*
Fu-eras	*tu avais été.*	Er-is	*tu seras.*
Fu-erat	*il avait été.*	Er-it	*il sera*
Fu-eramus	*n. avions été.*	Er-imus	*n. serons.*
Fu-eratis	*v. aviez été.*	Er-itis	*v. serez.*
	ils avaient été.	Er-unt	*ils se*

FUTUR ANTÉRIEUR.

Fu-ero	*j'aurai été.*
Fu-eris	*tu auras été.*
Fu-erit	*il aura été.*
Fu-erimus	*n. aurons été.*
Fu-eritis	*v. aurez été.*
Fu-erint	*ils auront été.*

CONDITIONNEL.

Essem, forem	*je serais.*
Esses, fores	*tu serais.*
Esset, foret	*il serait.*
Essemus	*n. serions.*
Essetis	*v. seriez.*
Essent, forent	*ils seraient.*

CONDITIONNEL PASSÉ.

Fu-issem	*j'aurais été.*
Fu-isses	*tu aurais été.*
Fu-isset	*il aurait été.*
Fu-issemus	*n. aurions été.*
Fu-issetis	*v. auriez été.*
Fu-issent	*ils auraient été.*

IMPÉRATIF.

PRÉSENT ET FUTUR.

Es [1].	*sois.*
Esto ille	(qu'il soit.)
(*Simus* [2])	*soyons.*
Este, estote	*soyez.*
Sunto	(qu'ils soient.)

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.

Sim	*que je sois.*
Sis	*que tu sois.*
Sit	*qu'il soit.*
Simus	*q. n. soyons.*
Sitis	*q. v. soyez.*
Sint	*qu'ils soient.*

IMPARFAIT.

Essem, forem	*q. je fusse.*
Esses, fores	*q. tu fusses.*
Esset, foret	*qu'il fût.*
Essemus	*q. n. fussions.*
Essetis	*q. v. fussiez.*
Essent, forent	*qu'ils fussent.*

---

[1] En latin, l'*impératif* n'a point de première personne au singulier ni au pluriel.

[2] *Simus* appartient au présent du subjonctif et non à l'impératif. En français, au contraire, la première personne du pluriel appartient à l'*impératif*, ainsi que la seconde, mais la troisième personne du singulier et du pluriel appartiennent au subjonctif.

PARFAIT.		PLUSQUE-PARFAIT.	
Fu-erim	*q. j'aie été.*	**Fu-issem**	*q. j'eusse été.*
Fu-eris	*q. tu aies été.*	**Fu-isses**	*q. tu eusses été.*
Fu-erit	*qu'il ait été.*	**Fu-isset**	*qu'il eût été.*
Fu-erimus	*q. n. ayons été.*	**Fu-issemus**	*q. n. eussions été.*
Fu-eritis	*q. v. ayez été.*	**Fu-issetis**	*q. v. eussiez été.*
Fu-erint	*qu'ils aient été.*	**Fu-issent**	*qu'ils eussent été.*

INFINITIF.

PRÉSENT (*et substantif neutre.*) **Esse** *être.*

PARFAIT. **Fu-isse** *avoir été.*

FUTUR. **Fore** *devoir être.*

ADJECTIF ou *participe futur.* **Futur-us** m, **-a** f, **-um** n, *futur, futur, devant être.*

Conjuguez de vive voix : *Sum similis Deo*, au pluriel, *sumus similes Deo*; eram odiosus et exsecratus; fui in potestate viri; adsum pugnæ, *j'assiste* ou *je suis présent au combat*; num desum, *est-ce que je manque*; non desum officio, *je ne manque pas à mon devoir*; præsum *je préside* à (præsum legioni); absum *je suis absent*, (absum domo ou à domo, absum à culpâ); interesse certamini, *assister* à *une bataille*; obesse *nuire*, subesse *être dessous*, etc.

Le verbe possum *je puis*, potui *j'ai pu*, posse *pouvoir*, prend un T devant les personnes du verbe *sum* qui commencent par un E. PRO-sum, profui, prodesse *être utile*, prend un D : Prod-es, prod-est, prod-eram, etc.

VERBES ACTIFS.

On appelle Verbes actifs ceux qui sont terminés en *o*, et qui ont un passif, comme *verbero*, je frappe, qui a le passif *verberor*, je suis frappé.

PREMIÈRE CONJUGAISON.

ARE, AS.

INDICATIF.

PRÉSENT.			IMPARFAIT.		
rad.	term.		rad.	term.	
Am	o	*j'aime.*	Am	abam	*j'aimais.*
Am	as	*tu aimes.*	Am	abas	*tu aimais.*
Am	at	*il aime.*	Am	abat	*il aimait.*
Am	amus	*nous aimons.*	Am	abamus	*nous aimions.*
Am	atis	*vous aimez.*	Am	abatis	*vous aimiez.*
Am	ant	*ils aiment.*	Am	abant	*ils aimaient.*

PARFAIT.			PLUS-QUE-PARFAIT.		
Amav	i	*j'ai aimé*.*	Amav	eram	*j'avais aimé.*
Amav	isti	*tu as aimé.*	Amav	eras	*tu avais aimé.*
Amav	it	*il a aimé.*	Amav	erat	*il avait aimé.*
Amav	imus	*nous avons aimé.*	Amav	eramus	*nous avions aimé.*
Amav	istis	*vous avez aimé.*	Amav	eratis	*vous aviez aimé.*
Amav	erunt *ou* Amav ére,	*ils ont aimé.*	Amav	erant	*ils avaient aimé.*

* Autrement, pour le français : *J'aimai, tu aimas, il aima; nous aimâmes, vous aimâtes, ils aimèrent.*

Ou : *J'eus aimé, tu eus aimé, il eut aimé; nous eûmes aimé, vous eûtes aimé, ils eurent aimé.*

FUTUR.

Am abo	*j'aimerai.*
Am abis	*tu aimeras.*
Am abit	*il aimera.*
Am abimus	*nous aimerons.*
Am abitis	*vous aimerez.*
Am abunt	*ils aimeront.*

FUTUR PASSÉ.

Amav ero	*j'aurai aimé.*
Amav eris	*tu auras aimé.*
Amav erit	*il aura aimé.*
Amav erimus	*nous aurons aimé.*
Amav eritis	*vous aurez aimé.*
Amav erint	*ils auront aimé.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.

Am a *ou* am ato	*aime.*
Am ato (ille)	*qu'il aime.*
Am emus	*aimons.*
Am ate *ou* amatote	*aimez.*
Am anto	*qu'ils aiment.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.

rad.	term.	
Am	em	*que j'aime.*
Am	es	*que tu aimes.*
Am	et	*qu'il aime.*
Am	emus	*que nous aimions.*
Am	etis	*que vous aimiez.*
Am	ent	*qu'ils aiment.*

IMPARFAIT.

rad.	term.	
Am	arem	*que j'aimasse*.*
Am	ares	*que tu aimasses.*
Am	aret	*qu'il aimât.*
Am	aremus	*q. n. aimassions.*
Am	aretis	*q. v. aimassiez,*
Am	arent	*qu'ils aimassent.*

* Autrement pour le français : *J'aimerais, tu aimerais, il aimerait ; nous aimerions, vous aimeriez, ils aimeraient.*

PARFAIT.

Amav	erim	*que j'aie aimé.*
Amav	eris	*que tu aies aimé.*
Amav	erit	*qu'il ait aimé.*
Amav	erimus	*q. n. ayons aimé.*
Amav	eritis	*q. v. ayez aimé.*
Amav	erint	*qu'ils aient aimé.*

PLUS-QUE-PARFAIT.

Amav	issem	*que j'eusse aimé*.*
Amav	isses	*q. t. eusses aimé.*
Amav	isset	*qu'il eût aimé.*
Amav	issemus	*q. n. eussions a.*
Amav	issetis	*q. v. eussiez aimé.*
Amav	issent	*q. eussent aimé.*

*Autrement pour le français : *J'aurais aimé, tu aurais aimé, il aurait aimé ; nous aurions aimé, vous auriez aimé, ils auraient aimé.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Am are, *aimer*[1], *qu'il aime*, ou *qu'il aimait.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT.

Amav isse, *avoir aimé, qu'il a* ou *qu'il avait aimé.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Am aturum, am aturam esse, *devoir aimer, qu'il aimera,* ou *qu'il aimerait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Am aturum, am aturam fuisse, *avoir dû aimer, qu'il aurait* ou *qu'il eût aimé.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Am ans, am antis, *aimant, qui aime,* ou *qui aimait.*

PARTICIPE FUTUR.

Am aturus, am atura, am aturum, *devant aimer, qui aimera,* ou *qui doit aimer.*

SUPIN.

Am atum, *à aimer.*

GÉRONDIFS.

Am andi, *d'aimer.* Am ando, *en aimant.* Am andum, *à aimer, pour aimer.*

Remarque. Les Participes se déclinent, savoir : les Participes en *ans* et *ens,* comme *prudens;* et les participes en *us,* comme *bonus, a, um.*

Ainsi se conjuguent *laudare,* louer ; *vituperare,* blâmer ; *verberare,* frapper ; *vocare,* appeler, etc.

---

[1] Il y a quatre conjugaisons françaises : la première comprend tous les Verbes dont l'Infinitif est en *er;* ils se conjuguent comme *aimer.*

SECONDE CONJUGAISON.

Ere, es (E *long*).

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Mon eo	*j'avertis.*	**Mon ebam**	*j'avertissais.*
Mon es	*tu avertis.*	**Mon ebas**	*tu avertissais.*
Mon et	*il avertit.*	**Mon ebat**	*il avertissait.*
Mon emus	*nous avertissons.*	**Mon ebamus**	*n. avertissions.*
Mon etis	*vous avertissez.*	**Mon ebatis**	*v. avertissiez.*
Mon ent	*ils avertissent.*	**Mon ebant**	*ils avertissaient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Monu i	*j'ai averti* *.	**Monu eram**	*j'avais averti.*
Monu isti	*tu as averti.*	**Monu eras**	*tu avais averti.*
Monu it	*il a averti.*	**Monu erat**	*il avait averti.*
Monu imus	*n. avons averti.*	**Monu eramus**	*n. avions averti.*
Monu istis	*vous avez averti.*	**Monu eratis**	*vous aviez averti.*
Monu erunt *ou* **ère,**	*ils ont averti.*	**Monu erant**	*ils avaient averti.*

* Autrement pour le français : *J'avertis, tu avertis, il avertit; nous avertîmes, vous avertîtes, ils avertirent.*

Ou : *J'eus averti, tu eus averti, il eut averti; nous eûmes averti, vous eûtes averti, ils eurent averti.*

FUTUR.		FUTUR PASSÉ.	
Mon ebo	*j'avertirai.*	**Monu ero**	*j'aurai averti.*
Mon ebis	*tu avertiras.*	**Monu eris**	*tu auras averti.*
Mon ebit	*il avertira.*	**Monu erit**	*il aura averti.*
Mon ebimus	*nous avertirons.*	**Monu erimus**	*n. aurons averti.*
Mon ebitis	*vous avertirez.*	**Monu eritis**	*v. aurez averti.*
Mon ebunt	*ils avertiront.*	**Monu erint**	*ils auront averti.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.	**Mon eamus** *avertissons.*
Mon e *ou* mon eto *avertis.*	**Mon ete *ou* etote,** *avertissez.*
Mon eto (ille) *qu'il avertisse.*	**Mon ento** *qu'ils avertissent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Mon eam	*que j'avertisse.*	**Mon erem**	*que j'avertisse*.*
Mon eas	*que tu avertisses.*	**Mon eres**	*q. tu avertisses.*
Mon eat	*qu'il avertisse.*	**Mon eret**	*qu'il avertît.*
Mon eamus	*q. n. avertissions*	**Mon eremus**	*q. n. avertissions*
Mon eatis	*q. v. avertissiez.*	**Mon eretis**	*q. v. avertissiez.*
Mon eant	*q. avertissent.*	**Mon erent**	*q. avertissent.*

* Autrement pour le français : *J'avertirais, tu avertirais, il avertirait ; nous avertirions, vous avertiriez, ils avertiraient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Monu erim	*que j'aie averti.*	**Monu issem**	*q. j'eusse averti.**
Monu eris	*que tu aies averti.*	**Monu isses**	*q. t. eusses averti.*
Monu erit	*qu'il ait averti.*	**Monu isset**	*q. eût averti.*
Monu erimus	*q. n. ayons averti.*	**Monu issemus**	*q. n. eussions av.*
Monu eritis	*q. v. ayez averti.*	**Monu issetis**	*q. v. eussiez av.*
Monu erint	*q. aient averti.*	**Monu issent**	*q. eussent averti.*

* Autrement pour le français : *J'aurais averti, tu aurais averti, il aurait averti ; nous aurions averti, vous auriez averti, ils auraient averti.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Mon ere, *avertir*[1], *qu'il avertit,* ou *qu'il avertissait.*

---

[1] La seconde conjugaison française comprend tous les Verbes dont l'infinitif est terminé en *ir* : ils se conjuguent sur *avertir.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT.

Monu isse, *avoir averti, qu'il a,* ou *qu'il avait averti.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Mon iturum, mon ituram esse, *devoir avertir, qu'il avertira,* ou *qu'il avertirait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Mon iturum, mon ituram fuisse, *avoir dû avertir, qu'il aurait,* ou *qu'il eût averti.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Mon ens, mon entis, *avertissant, qui avertit,* ou *qui avertissait.*

PARTICIPE FUTUR.

Mon iturus, mon itura, mon iturum, *devant avertir, qui doit* ou *qui devait avertir.*

SUPIN.

Mon itum, *à avertir.*

GÉRONDIFS.

Mon endi, *d'avertir.* Mon endo, *en avertissant.* Mon endum, *à avertir,* ou *pour avertir.*

Ainsi se conjuguent *doc ère; instruire; terr ere, épouvanter; ten ere, tenir; impl ere; emplir*: ce dernier fait au parfait *implevi.*

TROISIÈME CONJUGAISON.

ERE, IS (E *bref*).

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Leg o	*je lis.*	Leg ebam	*je lisais.*
Leg is	*tu lis.*	Leg ebas	*tu lisais.*
Leg it	*il lit.*	Leg ebat	*il lisait.*
Leg imus	*nous lisons.*	Leg ebamus	*nous lisions.*
Leg itis	*vous lisez.*	Leg ebatis	*vous lisiez.*
Leg unt	*ils lisent.*	Leg ebant	*ils lisaient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Leg i	*j'ai lu* *.	Leg eram	*j'avais lu.*
Leg isti	*tu as lu.*	Leg eras	*tu avais lu.*
Leg it	*il a lu.*	Leg erat	*il avait lu.*
Leg imus	*nous avons lu.*	Leg eramus	*nous avions lu.*
Leg istis	*vous avez lu.*	Leg eratis	*vous aviez lu.*
Leg erunt *ou* leg ēre,	*ils ont lu.*	Leg erant	*ils avaient lu.*

* Autrement pour le français : *Je lus, tu lus, il lut; nous lûmes, vous lûtes, ils lurent.*

Ou : *J'eus lu, tu eus lu, il eut lu; nous eûmes lu, vous eûtes lu, ils eurent lu.*

FUTUR.		FUTUR PASSÉ.	
Leg am	*je lirai.*	Leg ero	*j'aurai lu.*
Leg es	*tu liras.*	Leg eris	*tu auras lu.*
Leg et	*il lira.*	Leg erit	*il aura lu.*
Leg emus	*nous lirons.*	Leg erimus	*nous aurons lu.*
Leg etis	*vous lirez.*	Leg eritis	*vous aurez lu.*
Leg ent	*ils liront.*	Leg erint	*ils auront lu.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.	Leg amus *lisons.*
Leg e *ou* leg ito, *lis.*	Leg ite *ou* legi tote, *lisez.*
Leg ito (ille) *qu'il lise.*	Leg unto *qu'ils lisent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Leg am	*que je lise.*	Leg erem	*que je lusse**.
Leg as	*que tu lises.*	Leg eres	*que tu lusses.*
Leg at	*qu'il lise.*	Leg eret	*qu'il lût.*
Leg amus	*que nous lisions.*	Leg eremus	*q. nous lussions.*
Leg atis	*que vous lisiez.*	Leg eretis	*que vous lussiez.*
Leg ant	*qu'ils lisent.*	Leg erent	*qu'ils lussent.*

* Autrement pour le français : *Je lirais, tu lirais, il lirait; nous lirions, vous liriez, ils liraient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Leg erim	*que j'aie lu.*	Leg issem	*que j'eusse lu*.*
Leg eris	*que tu aies lu.*	Leg isses	*que tu eusses lu.*
Leg erit	*qu'il ait lu.*	Leg isset	*qu'il eût lu.*
Leg erimus	*q. nous ayons lu.*	Leg issemus	*q. n. eussions lu.*
Leg eritis	*que vous ayez lu.*	Leg issetis	*q. v. eussiez lu.*
Leg erint	*qu'ils aient lu.*	Leg issent	*qu'ils eussent lu.*

* Autrement pour le français : *J'aurais lu, tu aurais lu, il aurait lu; nous aurions lu, vous auriez lu, ils auraient lu.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Leg ere, *lire, qu'il lit,* ou *qu'il lisait.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT.

Leg isse, *avoir lu, qu'il a lu,* ou *qu'il avait lu.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Lec turum, lec turam esse, *devoir lire, qu'il lira,* ou *qu'il lirait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Lec turum, lec turam fuisse, *avoir dû lire, q. aurait* ou *q. eût lu.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Leg ens, leg entis, *lisant, qui lit,* ou *qui lisait.*

PARTICIPE FUTUR. (*Il se décline.*)

Lec turus, lec tura, lec turum, *devant lire, qui doit* ou *devait lire.*

SUPIN.

Lec tum, *à lire.*

GÉRONDIFS.

Leg endi, *de lire.* Leg endo, *en lisant.* Leg endum, *à lire,* ou *pour lire.*

Ainsi se conjuguent *vincere,* vaincre ; *occidere,* tuer; *scribere,* écrire ; *cognoscere,* connaître, etc.

Second Verbe de la troisième Conjugaison terminé en io.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Accip io	*je reçois.*	Accip iebam	*je recevais.*
Accip is	*tu reçois.*	Accip iebas	*tu recevais.*
Accip it	*il reçoit.*	Accip iebat	*il recevait.*
Accip imus	*nous recevons.*	Accip iebamus	*nous recevions.*
Accip itis	*vous recevez.*	Accip iebatis	*vous receviez.*
Accip iunt	*ils reçoivent.*	Accip iebant	*ils recevaient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Accep i	*j'ai reçu…, le reste comme* leg i.	Accep eram	*j'avais reçu…, comme* leg eram.

FUTUR.		FUTUR PASSÉ.	
Accip iam	*je recevrai.*	Accep ero	*j'aurai reçu….., comme* leg ero.
Accip ies	*tu recevras.*		
Accip iet	*il recevra.*		
Accip iemus	*nous recevrons.*		
Accip ietis	*vous recevrez.*		
Accip ient	*ils recevront.*		

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Accip iamus	*recevons.*
Accip e *ou* accip ito,	*reçois.*	Accip ite *ou* accip itote,	*recevez.*
Accip ito (ille)	*q. reçoive.*	Accip iunto	*q. reçoivent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Accip iam	*que je reçoive.*	Accip erem	*que je reçusse* *.
Accip ias	*que tu reçoives.*	Accip eres	*que tu reçusses.*
Accip iat	*qu'il reçoive.*	Accip eret	*qu'il reçût.*
Accip iamus	*q. nous recevions.*	Accip eremus	*q. n. reçussions.*
Accip iatis	*que vous receviez.*	Accip eretis	*q. v. reçussiez.*
Accip iant	*qu'ils reçoivent.*	Accip erent	*qu'ils reçussent.*

* Autrement : *Je recevrais, tu recevrais, il recevrait ; nous recevrions*, etc.

PARFAIT.

Accep erim, *que j'aie reçu...,* *comme* leg erim.

PLUS-QUE-PARFAIT.

Accep issem, *que j'eusse reçu...,* *comme* leg issem *.

Autrement : *J'aurais reçu, tu aurais reçu, il aurait reçu*, etc.

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Accip ere, *recevoir*[1], *qu'il reçoit*, ou *qu'il recevait.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT.

Accep isse, *avoir reçu, qu'il a* ou *qu'il avait reçu.*

---

[1] La troisième conjugaison française comprend tous les Verbes dont l'infinitif est terminé en *oir* : ils se conjuguent sur *recevoir*.

FUTUR. (*Il se décline.*)

Accep turum, accep turam esse, *devoir recevoir, qu'il recevra,* ou *qu'il recevrait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Accep turum, accep turam fuisse, *avoir dû recevoir, qu'il aura,* ou *qu'il aurait reçu.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Accip iens, accip ientis, *recevant, qui reçoit* ou *qui recevait.*

PARTICIPE FUTUR.

Accept turus, ra, rum, *devant recevoir, qui recevra,* ou *qui doit recevoir.*

SUPIN.

Accep tum, *à recevoir.*

GÉRONDIFS.

Accip iendi, *de recevoir.* Accip iendo, *en recevant.* Accip iendum, *à recevoir,* ou *pour recevoir.*

QUATRIÈME CONJUGAISON.

ÎRE, IS.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Aud io	*j'entends* ou *j'écoute.*	Aud iebam	*j'entendais* ou *j'éc.*
Aud is	*tu entends* ou *tu écoutes.*	Aud iebas	*tu entendais.*
Aud it	*il entend* ou *il écoute.*	Aud iebat	*il entendait.*
Aud imus	*n. entendons* ou *n. etc.*	Aud iebamus	*nous entendions.*
Aud itis	*vous entendez:*	Aud iebatis	*vous entendiez.*
Aud iunt	*ils entendent.*	Aud iebant	*ils entendaient.*

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Aud ivi	*j'ai entendu* *.	Aud iveram	*j'avais entendu.*
Aud ivisti	*tu as entendu.*	Aud iveras	*tu avais entendu.*
Aud ivit	*il a entendu.*	Aud iverat	*il avait entendu.*
Aud ivimus	*n. avons entendu.*	Aud iveramus	*n. avions entendu*
Aud ivistis	*vous avez entendu.*	Aud iveratis	*v. aviez entendu.*
Aud iverunt *ou* ivêre,	*ils ont entendu.*	Aud iverant	*ils av. entendu.*

* Autrement pour le français : *J'entendis, tu entendis, il entendit ; nous entendîmes, vous entendîtes, ils entendirent.*

Ou : *J'eus entendu, tu eus entendu, il eut entendu ; nous eûmes entendu, vous eûtes entendu, ils eurent entendu.*

FUTUR.		FUTUR PASSÉ.	
Aud iam	*j'entendrai.*	Aud ivero	*j'aurai entendu.*
Aud ies	*tu entendras.*	Aud iveris	*tu auras entendu.*
Aud iet	*il entendra.*	Aud iverit	*il aura entendu.*
Aud iemus	*nous entendrons.*	Aud iverimus	*n. aur. entendu.*
Aud ietis	*vous entendrez.*	Aud iveritis	*v. aur. entendu.*
Aud ient	*ils entendront.*	Aud iverint	*ils aur. entendu.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Aud iamus	*entendons.*
Aud i *ou* aud ito	*entends.*	Aud ite *ou* auditote	*entendez.*
Aud ito (ille)	*qu'il entende.*	Aud iunto	*q. entendent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Aud iam	*que j'entende.*	Aud irem	*que j'entendisse* *.
Aud ias	*que tu entendes.*	Aud ires	*q. tu entendisses.*
Aud iat	*qu'il entende.*	Aud iret	*qu'il entendît.*
Aud iamus	*q. n. entendions.*	Aud iremus	*q. n. entendissions.*
Aud iatis	*q. v. entendiez.*	Aud iretis	*q. v. entendissiez.*
Aud iant	*qu'ils entendent.*	Aud irent	*q. entendissent.*

* **Autrement pour le français :** ***J'entendrais, tu entendrais, il entendrait; nous entendrions, vous entendriez, ils entendraient.***

PARFAIT.		PLUS-QUE-PARFAIT.	
Aud iverim	*q. j'aie entendu.*	**Aud ivissem**	*q. j'eusse entendu.* *
Aud iveris	*q. tu aies entendu.*	**Aud ivisses**	*q. tu eusses entendu.*
Aud iverit	*qu'il ait entendu.*	**Aud ivisset**	*qu'il eût entendu.*
Aud iverimus	*q. n. ayons entendu*	**Aud ivissemus**	*q. n. eussions ent.*
Aud iveritis	*q. v. ayez entendu.*	**Aud ivissetis**	*q. v. eussiez ent.*
Aud iverint	*qu'ils aient entendu*	**Aud ivissent**	*qu'ils eussent ent.*

* **Autrement pour le français :** ***J'aurais entendu, tu aurais entendu, il aurait entendu; nous aurions entendu, vous auriez entendu, ils auraient entendu.***

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Aud ire, *entendre*[1]*, qu'il entend* **ou** *qu'il entendait.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT.

Aud ivisse, *avoir entendu, qu'il a* **ou** *qu'il avait entendu.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Aud iturum, aud ituram esse, *devoir entendre, qu'il entendrait,* **ou** *qu'il entendrait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Aud iturum, aud ituram fuisse, *avoir dû entendre, qu'il eût* **ou** *qu'il aurait entendu.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Aud iens, aud ientis, *entendant, qui entend,* **ou** *qui entendait.*

---

[1] **La quatrième conjugaison française comprend tous les Verbes dont l'infinitif est terminé en** *re :* **ils se conjuguent sur** *entendre.*

PARTICIPE FUTUR.

Aud iturus, aud itura, aud iturum, *devant entendre, qui doit* ou *qui devait entendre.*

SUPIN.

Aud itum, *à entendre.*

GÉRONDIFS.

Aud iendi, *d'entendre.* Audiendo, *en entendant.* Aud iendum, *à entendre,* ou *pour entendre.*

Ainsi se conjuguent *aper ire, io, ui, tum,* ouvrir *mun-ire, io, ivi, itum,* fortifier; *sepel ire, io, ivi, sepultum,* ensevelir; *pun ire, io, ivi, itum,* punir.

Remarque. On peut faire une *syncope,* c'est-à-dire retrancher quelques lettres dans les parfaits et dans tous les temps qui en sont formés, en ôtant *ve,* ou *vi,* et quelquefois le *v* seulement dans la quatrième conjugaison : ainsi l'on dit *amârunt* pour *amaverunt; implessem* pour *implevissem; audieram* pour *audiveram; audiissem* pour *audivissem.*

TABLEAU GÉNÉRAL.

Dans lequel on a mis sous un même coup d'œil les quatre Conjugaisons.

	1		2		3		4	
Indicatif.								
Présent..........	Am o,	as,	mon eo	es,	leg o,	is,	aud io,	is.
Imparfait.......	Am abam,	abas,	mon ebam,	ebas,	leg ebam,	ebas,	aud iebam,	iebas.
Parfait.........	Amav i,	isti	monu i,	isti,	leg i,	isti,	audiv i,	isti.
Plus-que-parfait	Amav eram,	eras,	monu eram,	eras,	leg eram,	eras,	audiv eram,	eras.
Futur..........	Am abo,	abis,	mon ebo,	ebis,	leg am,	es,	aud iam,	ies.
Futur passé.....	Amav ero,	eris,	monu ero,	eris,	leg ero,	eris,	audiv ero,	eris.
Impératif.......	Am a,	ato,	mon e,	eto,	leg e,	ito,	aud i,	ito.
Subjonctif.								
Présent.........	Am em,	es,	mon eam,	eas,	leg am,	as,	aud iam,	ias.
Imparfait.......	Am arem,	ares,	mon erem,	eres,	leg erem,	eres,	aud irem,	ires.
Parfait.........	Amav erim,	eris,	monu erim,	eris,	leg erim,	eris,	audiv erim,	eris
Plus-que-parfait	Amav issem,	isses,	mon uissem,	isses,	leg issem,	isses,	audiv issem,	isses.
Infinitif.......	Am are,	amavisse,	mon ere,	monuisse,	leg ere,	isse,	aud ire,	ivisse.
Part. présent...	Am ans,		mon ens,		leg ens,		aud iens.	

FORMATION DES TEMPS.

PRÉSENT DE L'INFINITIF.

Otez-en la dernière syllabe, vous aurez l'impératif;

Ama, mone, lege, audi[1].

Ajoutez-y *m*, vous aurez l'imparfait du subjonctif:

Amare m, monere m, legere m, audire m.

1° Dans les deux premières conjugaisons, changez *o* en *abo*, *ebo*, vous aurez le futur: *am abo*, *mon ebo;* dans les deux dernières, changez *o* en *am*, *leg am*, *audi am*.

2° Dans la première conjugaison, changez *o* en *em*, vous aurez le présent du subjonctif *am em;* dans les trois autres, changez *o* en *am*, *mone am*, *leg am*, *audi am*.

PARFAIT DE L'INDICATIF.

Changez *i* en *eram*, vous aurez le plus-que-parfait:

Amav eram, monu eram, leg eram, audiv eram.

Changez *i* en *ero*, vous aurez le futur passé.

Amav ero, monu ero, leg ero, audiv ero.

Changez *i* en *erim*, vous aurez le parfait du subjonctif:

Amav erim, monu erim, leg erim, audiv erim.

Changez *i* en *issem*, vous aurez le plus-que-parfait du subjonctif:

Amav issem, monu issem, leg issem, audiv issem.

---

[1] Quatre Verbes, *dico, duco, facio, fero,* font à l'impératif; *dic, duc, fac, fer,* ainsi que les Verbes qui en sont composés, excepté, parmi les composés de *facio*, ceux qui changent *facere* en *ficere* (*perfice, confice, etc.*).

RÈGLE DES VERBES ACTIFS.

Amo Deum.

Tous les verbes actifs gouvernent l'accusatif.

Exemples.

J'aime, j'aimais, j'ai aimé, j'aimerai Dieu : *amo, amabam, amavi, amabo Deum.*

Vous aviez instruit, vous instruiriez l'enfant : *docueras, doceres puerum.*

Il aura lu, il aurait lu le livre, *legerit, legisset librum ;* écoutez votre maître : *audi magistrum tuum.*

CONJUGAISON DES VERBES PASSIFS.

On forme le Verbe passif en ajoutant *r* à l'actif, *amo, amor ; doceo, doceor.*

PREMIÈRE CONJUGAISON PASSIVE.

AMARI.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Am or	*je suis aimé.*	Am abar	*j'étais aimé.*
Am aris *ou* am are	*tu es aimé.*	Am abaris *ou* Am abare	*tu étais aimé.*
Am atur	*il est aimé.*	Am abatur	*il était aimé.*
Am amur	*n. s. aimés.*	Am abamur	*n. étions aimés.*
Am amini	*v. êtes aimés.*	Am abamini	*v. étiez aimés.*
Am antur	*ils sont aimés*	Am abantur	*ils étaient aimés.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Am atus sum *ou* fui	*j'ai été aimé.*
Am atus es *ou* fuisti,	*tu as été aimé.*
Am atus est *ou* fuit,	*il a été aimé.*

Am ati sumus *ou* fuimus	*nous avons été aimés.*
Am ati estis *ou* fuistis	*vous avez été aimés.*
Amati sunt *ou* fuerunt	*ils ont été aimés**.

* Autrement pour le français : *Je fus aimé, tu fus aimé, il fut aimé; nous fûmes aimés, vous fûtes aimés, ils furent aimés.*

Ou : *J'eus été aimé, tu eus été aimé, il eut été aimé; nous eûmes été aimés, vous eûtes été aimés, ils eurent été aimés.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Am atus eram *ou* fueram	*j'avais été aimé.*
Am atus eras *ou* fueras	*tu avais été aimé.*
Am atus erat *ou* fuerat	*il avait été aimé.*
Am ati eramus *ou* fueramus	*nous avions été aimés.*
Am ati eratis *ou* fueratis	*vous aviez été aimés.*
Am ati erant *ou* fuerant	*ils avaient été aimés.*

FUTUR.

Am abor	*je serai aimé.*
Am aberis *ou* am abere	*tu seras aimé.*
Am abitur	*il sera aimé.*
Am abimur	*nous serons aimés.*
Am abimini	*vous serez aimés.*
Am abuntur	*ils seront aimés.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Am atus ero *ou* fuero	*j'aurai été aimé.*
Am atus eris *ou* fueris	*tu auras été aimé.*
Am atus erit *ou* fuerit	*il aura été aimé.*
Am ati erimus *ou* fuerimus	*nous aurons été aimés.*
Am ati eritis *ou* fueritis	*vous aurez été aimés.*
Am ati erunt *ou* fuerint	*ils auront été aimés.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Am emur	*soyons aimés.*
Am are *ou* amator	*sois aimé.*	Am amini	*soyez aimés.*
Am ator (ille)	*q. soit aimé.*	Am antor	*qu'ils soient aimés.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Am er	*que je sois aimé.*	Am arer	*que je fusse aimé*.*
Am eris *ou* Am ere	*que tu sois aimé.*	Am areris *ou* am arere	*q. tu fusses aimé.*
Am etur	*qu'il soit aimé.*	Am aretur	*qu'il fût aimé.*
Am emur	*q. n. soyons aimés.*	Am aremur	*q. n. fussions aimés.*
Am emini	*q. v. soyez aimés.*	Am eremini	*q. v. fussiez aimés.*
Am entur	*qu'ils soient aimés.*	Am arentur	*q. fussent aimés.*

*Autrement pour le français : *je serais aimé, tu serais aimé, il serait aimé; nous serions aimés, vous seriez aimés, ils seraient aimés.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Am atus sim *ou* fuerim	*que j'aie été aimé.*
Am atus sis *ou* fueris	*que tu aies été aimé.*
Am atus sit *ou* fuerit	*qu'il ait été aimé.*
Am ati simus *ou* fuerimus	*que nous ayons été aimés.*
Am ati sitis *ou* fueritis	*que vous ayez été aimés.*
Am ati sint *ou* fuerint	*qu'ils aient été aimés.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Am atus essem *ou* fuissem	*que j'eusse été aimé*.*
Am atus esses *ou* fuisses	*que tu eusses été aimé.*
Am atus esset *ou* fuisset	*qu'il eût été aimé.*
Am ati essemus *ou* fuissemus	*que nous eussions été aimés.*
Am ati essetis *ou* fuissetis	*que vous eussiez été aimés.*
Am ati essent *ou* fuissent	*qu'ils eussent été aimés.*

* Autrement pour le français : *J'aurais été aimé, tu aurais été aimé, il aurait été aimé; nous aurions été aimés, vous auriez été aimés, ils auraient été aimés.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Am ari, *être aimé, qu'il est* ou *qu'il était aimé.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Am atum, am atam esse *ou* fuisse, *avoir été aimé, qu'il a été* ou *avait été aimé.*

FUTUR.

Am atum (*indéclinable*) iri, amandum (*il se décline*) esse, *devoir être aimé, qu'il sera* ou *qu'il serait aimé.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Am andum fuisse, *avoir dû être aimé, qu'il aurait* ou *qu'il eût été aimé.*

PARTICIPE PASSÉ.

Am atus, am ata, am atum, *aimé, ayant été aimé, qui a été aimé.*

PARTICIPE FUTUR.

Am andus, am anda, am andum, *devant être aimé, qui doit, qui devait être aimé.*

SUPIN.

Am atu, *à être aimé.*

Ainsi se conjuguent *laudor*, je suis loué; *vituperor*, je suis blâmé; *verberor*, je suis frappé; *vocor*, je suis appelé, etc.

REMARQUE. Tous les temps composés se déclinent, tant au singulier qu'au pluriel, comme *bonus, a, um*, et ils s'accordent en genre, en nombre et en cas, avec leurs nominatifs. *Exemple :* Le père a été aimé, *pater amatus est;* la mère a été aimée, *mater amata est.*

SECONDE CONJUGAISON PASSIVE.

MONERI.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Mon EOR	*je suis averti.*	Mon ebar	*j'étais averti.*
Mon eris *ou* Mon ere	*tu es averti.*	Mon ebaris *ou* Mon ebare	*tu étais averti.*
Mon etur	*il est averti.*	Mon ebatur	*il était averti.*
Mon emur	*n. sommes avertis.*	Mon ebamur	*n. étions avertis.*
Mon emini	*v. êtes avertis.*	Mon ebamini	*v. étiez avertis.*
Mon entur	*ils sont avertis.*	Mon ebantur	*ils étaient avertis.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Mon itus sum *ou* fui	*j'ai été averti*.*
Mon itus es *ou* fuisti	*tu as été averti.*
Mon itus est *ou* fuit	*il a été averti.*
Mon iti sumus *ou* fuimus	*nous avons été avertis.*
Mon iti estis *ou* fuistis	*vous avez été avertis.*
Mon iti sunt *ou* fuerunt	*ils ont été avertis.*

* Autrement pour le français : *Je fus averti, tu fus averti, il fut averti; nous fûmes avertis, vous fûtes avertis, ils furent avertis.*

Ou : *J'eus été averti, tu eus été averti, il eut été averti; nous eûmes été avertis, vous eûtes été avertis, ils eurent été avertis.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Mon itus eram *ou* fueram	*j'avais été averti.*
Mon itus eras *ou* fueras	*tu avais été averti.*
Mon itus erat *ou* fuerat	*il avait été averti.*
Mon iti eramus *ou* fueramus	*nous avions été avertis.*
Mon iti eratis *ou* fueratis	*vous aviez été avertis.*
Mon iti erant *ou* fuerant	*ils avaient été avertis.*

FUTUR.

Mon ebor	*je serai averti.*
Mon eberis *ou* mon ebere	*tu seras averti.*
Mon ebitur	*il sera averti.*
Mon ebimur	*nous serons avertis.*
Mon ebimini	*vous serez avertis.*
Mon ebuntur	*ils seront avertis.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Mon itus ero *ou* fuero	*j'aurai été averti.*
Mon itus eris *ou* fueris	*tu auras été averti.*
Mon itus erit *ou* fuerit	*il aura été averti.*
Mon iti erimus *ou* fuerimus	*nous aurons été avertis.*
Mon iti eritis *ou* fueritis	*vous aurez été avertis.*
Mon iti erunt *ou* fuerint	*ils auront été avertis.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Mon eamur	*soyons avertis.*
Mon ere *ou* Mon etor	*sois averti.*	Mon emini	*soyez avertis.*
Mon etor (ille)	*qu'il soit averti.*	Mon entor	*q. soient avertis.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Mon ear	*q. je sois averti.*	Mon erer	*q. je fusse averti* *.
Mon earis *ou* Mon eare	*que tu sois averti.*	Mon éreris *ou* Mon erere	*q. tu fusses averti.*
Mon eatur	*qu'il soit averti.*	Mon eretur	*qu'il fût averti.*
Mon eamur	*q. n. soyons avertis.*	Mon eremur	*q. n. fussions avertis.*
Mon eamini	*q. v. soyez avertis.*	Mon eretis	*q. v. fussiez avertis.*
Mon eantur	*q. soient avertis.*	Mon erentur	*q. fussent avertis.*

* Autrement pour le français : *Je serais averti, tu serais averti*, etc.

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Mon itus sim *ou* fuerim	*que j'aie été averti.*
Mon itus sis *ou* fueris	*que tu aies été averti.*
Mon itus sit *ou* fuerit	*qu'il ait été averti.*
Mon iti simus *ou* fuerimus	*que nous ayons été avertis.*
Mon iti sitis *ou* fueritis	*que vous ayez été avertis.*
Mon iti sint *ou* fuerint	*qu'ils aient été avertis.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Mon itus essem *ou* fuissem	*que j'eusse été averti*.*
Monitus esses *ou* fuisses	*que tu eusses été averti.*
Mon itus esset *ou* fuisset	*qu'il eût été averti.*
Mon iti essemus *ou* fuissemus	*que nous eussions été avertis.*
Mon iti essetis *ou* fuissetis	*que vous fussiez avertis.*
Mon iti essent *ou* fuissent	*qu'ils eussent été avertis.*

*Autrement pour le français : *J'aurais été averti*, etc.

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Mon eri, *être averti, qu'il est* ou *était averti.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Mon itum, monitam esse *ou* fuisse, *avoir été averti, qu'il a* ou *avait été averti.*

FUTUR.

Mon itum (*indécl.*) iri, monendum (*décl.*) esse, *devoir être averti, qu'il sera* ou *serait averti.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Mon endum fuisse, *avoir dû être averti, qu'il aurait* ou *qu'il eût été averti.*

PARTICIPE PASSÉ.

Mon itus, ita, itum, *averti, ayant été averti, qui a été averti.*

PARTICIPE FUTUR.

Mon endus, da, dum, *devant être averti.*

SUPIN.

Mon itu, *à être averti.*

Ainsi se conjuguent *doceor, doctus sum*, je suis instruit ; *terreor, territus sum*, je suis épouvanté ; *impleor, impletus sum*, je suis rempli ; *misceor, mistus sum*, je suis mêlé.

TROISIÈME CONJUGAISON PASSIVE.

LEGI.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Leg or	*je suis lu.*	Leg ebar [2]	*j'étais lu.*
Leg eris *ou* Leg ere	*tu es lu.*	Leg ebaris *ou* Leg ebare	*tu étais lu.*
Leg itur	*il est lu.*	Leg ebatur	*il était lu.*
Leg imur	*nous sommes lus.*	Leg ebamur	*nous étions lus.*
Leg imini	*vous êtes lus.*	Leg ebamini	*vous étiez lus.*
Leg untur	*ils sont lus.* [1]	Leg ebantur	*ils étaient lus.*

---

[1] Les verbes en *ior* font *iuntur, accip iuntur.*

[2] Ceux en *ior* font *iebar, accip iebar.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Lec tus sum *ou* fui	*j'ai été lu.*
Lec tus es *ou* fuisti	*tu as été lu.*
Lec tus est *ou* fuit	*il a été lu.*
Lec ti sumus *ou* fuimus	*nous avons été lus.*
Lec ti estis *ou* fuistis	*vous avez été lus.*
Lec ti sunt *ou* fuerunt	*ils ont été lus.*

Autrement, pour le français : *Je fus lu, tu fus lu, il fut lu; nous fûmes lus, vous fûtes lus, ils furent lus.*

Ou : *J'eus été lu, tu eus été lu, il eut été lu; nous eûmes été lus, vous eûtes été lus, ils eurent été lus.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Lec tus eram *ou* fueram	*j'avais été lu.*
Lec tus eras *ou* fueras	*tu avais été lu.*
Lec tus erat *ou* fuerat	*il avait été lu.*
Lec ti eramus *ou* fueramus	*nous avions été lus.*
Lec ti eratis *ou* fueratis	*vous aviez été lus.*
Lec ti erant *ou* fuerant	*ils avaient été lus.*

FUTUR.

Leg ar [1]	*je serai lu.*
Leg eris *ou* leg ere	*tu seras lu.*
Leg etur	*il sera lu.*
Leg emur	*nous serons lus.*
Leg emini	*vous serez lus.*
Leg entur	*ils seront lus.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Lec tus ero *ou* fuero	*j'aurai été lu.*
Lec tus eris *ou* fueris	*tu auras été lu.*
Lec tus erit *ou* fuerit	*il aura été lu.*

---

[1] Les verbes en *ior* font au futur, *iar, ieris, accip iar, accip ieris.*

Lec ti erimus *ou* fuerimus	*nous aurons été lus.*
Lec ti eritis *ou* fueritis	*vous aurez été lus.*
Lec ti erunt *ou* fuerint	*ils auront été lus.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Leg amur[1]	*soyons lus.*
Leg ere *ou* leg itor	*sois lu.*	Leg imini	*soyez lus.*
Leg itor (ille)	*qu'il soit lu.*	Leg untor	*q. soient lus.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Leg ar[2]	*que je sois lu.*	Leg erer	*que je fusse lu.*
Leg aris *ou* legare	*que tu sois lu.*	Leg ereris *ou*	*que tu fusses lu.*
Leg atur	*qu'il soit lu.*	Leg erere	
Leg amur	*q. n. soyons lus.*	Leg eretur	*qu'il fût lu.*
Leg amini	*q. v. soyez lus.*	Leg eremur	*q. n. fussions lus.*
Leg antur	*q. soient lus.*	Leg eremini	*q. v. fussiez lus.*
		Leg erentur	*qu'ils fussent lus.*

Autrement, pour le français : *Je serais lu, tu serais lu, il serait lu ; nous serions lus, vous seriez lus, ils seraient lus.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Lec tus sim *ou* fuerim	*que j'aie été lu.*
Lec tus sis *ou* fueris	*que tu aies été lu.*
Lec tus sit *ou* fuerit	*qu'il ait été lu.*
Lec ti simus *ou* fuerimus	*que nous ayons été lus.*
Lecti sitis *ou* fueritis	*que vous ayez été lus.*
Lec ti sint *ou* fuerint	*qu'ils aient été lus.*

---

[1] Les verbes en *ior* font à l'impératif pluriel *iamur* et *iuntor : accip iamur, accip iuntor.*

[2] Au Subjonctif *iar, iaris : accip iar, accip iaris.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Lec tus essem *ou* fuissem	*que j'eusse été lu.*
Lec tus esses *ou* fuisses	*que tu eusses été lu.*
Lec tus esset *ou* fuisset	*qu'il eût été lu.*
Lec ti essemus *ou* fuissemus	*que nous eussions été lus.*
Lec ti essetis *ou* fuissetis	*que vous eussiez été lus.*
Lecti essent *ou* fuissent	*qu'ils eussent été lus.*

Autrement, pour le français : *J'aurais été lu, tu aurais été lu; il aurait été lu, nous aurions été lus, vous auriez été lus, ils auraient été lus.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Le gi, *être lu.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Lec tum, lec tam esse *ou* fuisse, *avoir été lu.*

FUTUR.

Lec tum (*indécl.*) iri, leg endum (*décl.*) esse, *devoir être lu, qu'il sera* ou *qu'il serait lu.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Leg endum fuisse, *avoir dû être lu, qu'il aurait* ou *qu'il eût été lu.*

PARTICIPE PASSÉ.

Lec tus, lec ta, lec tum, *ayant été lu, ou qui a été lu.*

PARTICIPE FUTUR.

Leg endus, leg enda, leg endum, *devant être lu, qui doit ou qui devait être lu.*

SUPIN.

Lec tu, *à être lu.*

Ainsi se conjuguent : *vincor*, je suis vaincu; *scribor*, je suis écrit; *cognoscor*, je suis connu, etc.

QUATRIÈME CONJUGAISON PASSIVE.

AUDIRI.

INDICATIF.

PRÉSENT.

Aud ior	*je suis écouté* ou *entendu.*
Aud iris *ou* aud ire	*tu es écouté.*
Aud itur	*il est écouté.*
Aud imur	*nous sommes écoutés* ou *entendus.*
Aud imini	*vous êtes écoutés.*
Aud iuntur	*ils sont écoutés.*

IMPARFAIT.

Aud iebar	*j'étais écouté* ou *entendu.*
Aud iebaris *ou* aud iebare	*tu étais écouté.*
Aud iebatur	*il était écouté.*
Aud iebamur	*nous étions écoutés.*
Aud iebamini	*vous étiez écoutés.*
Aud iebantur	*ils étaient écoutés.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Aud itus sum *ou* fui	*j'ai été écouté* ou *entendu.*
Aud itus es *ou* fuisti	*tu as été écouté.*
Aud itus est *ou* fuit	*il a été écouté.*
Aud iti sumus *ou* fuimus	*nous avons été écoutés.*
Aud iti estis *ou* fuistis	*vous avez été écoutés.*
Aud iti sunt *ou* fuerunt	*ils ont été écoutés.*

Autrement, pour le français : *Je fus écouté, tu fus écouté, il fut écouté; nous fûmes écoutés, vous fûtes écoutés, ils furent écoutés.*

Ou : *J'eus été écouté, tu eus été écouté, il eut été écouté; nous eûmes été écoutés, vous eûtes été écoutés, ils eurent été écoutés.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Aud itus eram *ou* fueram	***j'avais été écouté.***
Aud itus eras *ou* fueras	***tu avais été écouté.***
Aud itus erat *ou* fuerat	***il avait été écouté.***
Aud iti eramus *ou* fueramus	***nous avions été écoutés.***
Aud iti eratis *ou* fueratis	***vous aviez été écoutés.***
Aud iti erant *ou* fuerant	***ils avaient été écoutés.***

FUTUR.

Aud iar	***je serai écouté.***
Aud ieris	***tu seras écouté.***
Aud ietur	***il sera écouté.***
Aud iemur	***nous serons écoutés.***
Aud iemini	***vous serez écoutés.***
Aud ientur	***ils seront écoutés.***

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Aud itus ero *ou* fuero	***j'aurai été écouté.***
Aud itus eris *ou* fueris	***tu auras été écouté.***
Aud itus erit *ou* fuerit	***il aura été écouté.***
Aud iti erimus *ou* fuerimus	***nous aurons été écoutés.***
Aud iti eritis *ou* fueritis	***vous aurez été écoutés.***
Aud iti erunt *ou* fuerint	***ils auront été écoutés.***

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		**Aud iamur**	***soyons écoutés.***
Aud ire *ou* aud itor	***sois écouté.***	**Aud imini**	***soyez écoutés.***
Aud itor (ille)	***q. soit écouté.***	**Aud iuntor**	***q. soient écoutés.***

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Aud iar	***q. je sois écouté.***	**Aud irer**	***q. je fusse écouté.***
Aud iaris *ou* Aud iare	***que tu sois écouté.***	**Aud ireris *ou* Aud irere**	***q. tu fusses écouté***
Aud iatur	***qu'il soit écouté.***	**Aud iretur**	***qu'il fût écouté.***
Aud iamur	***q. n. soyons écoutés.***	**Aud iremur**	***q. n. fussions écoutés.***
Aud iamini	***q. v. soyez écoutés.***	**Aud iremini**	***q. v. fussiez écoutés.***
Aud iantur	***qu'ils soient écoutés.***	**Aud irentur**	***q. fussent écoutés.***

Autrement, pour le français : *Je serais écouté, tu serais écouté, il serait écouté; nous serions écoutés, vous seriez écoutés, ils seraient écoutés.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Aud itus sim *ou* fuerim	*que j'aie été écouté.*
Aud itus sis *ou* fueris	*que tu aies été écouté.*
Aud itus sit *ou* fuerit	*qu'il ait été écouté.*
Aud iti simus *ou* fuerimus	*que nous ayons été écoutés.*
Aud iti sitis *ou* fueritis	*que vous ayez été écoutés.*
Aud iti sint *ou* fuerint	*qu'ils aient été écoutés.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Aud itus essem *ou* fuissem	*que j'eusse été écouté.*
Aud itus esses *ou* fuisses	*que tu eusses été écouté.*
Aud itus esset *au* fuisset	*qu'il eût été écouté.*
Aud iti essemus *ou* fuissemus	*que nous eussions été écoutés.*
Aud iti essetis *ou* fuissetis	*que vous eussiez été écoutés.*
Aud iti essent *ou* fuissent	*qu'ils eussent été écoutés.*

Autrement, pour le français : *J'aurais été écouté, tu aurais été écouté; il aurait été écouté; nous aurions été écoutés, vous auriez été écoutés, ils auraient été écoutés.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Aud iri, *être écouté.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Aud itum, aud itam esse *ou* fuisse, *avoir été écouté.*

FUTUR.

Aud itum (*indécl.*) iri, aud iendum (*décl.*) esse, *devoir être écouté, qu'il sera ou qu'il serait écouté.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Aud iendum fuisse, *avoir dû être écouté, qu'il aurait ou qu'il eût été écouté.*

PARTICIPE PASSÉ.

Aud itus, aud ita, aud itum, *écouté, ayant été écouté* ou *qui a été écouté.*

PARTICIPE FUTUR.

Aud iendus, aud ienda, aud iendum, *devant être écouté, qui sera* ou *qui serait écouté.*

SUPIN.

Aud itu, *à être écouté.*

Ainsi se conjuguent : *operior, opertus sum,* je suis couvert ; *munior, munitus sum,* je suis fortifié ; *sepelior, sepultus sum,* je suis enseveli ; *punior, punitus sum,* je suis puni, etc.

TABLEAU GÉNÉRAL.

Dans lequel on a mis sous un même coup d'œil les quatre Conjugaisons Passives.

Indicatif......		1		2	3	4
Présent........	Am or,	aris,		mon eor, eris,	leg or, eris,	aud ior, iris.
Imparfait......	Am abar,	aris,		mon ebar, ebaris,	legebar, ebaris,	aud iebar, iebaris.
Parfait........	Am atus sum *ou* fui,			mon itus sum,	lectus sum,	aud itus sum.
Plus-que-parfait	Am atus eram *ou* fueram,			mon itus eram,	lec tus eram,	aud itus eram.
Futur.........	Am abor,	aberis,		mon ebor, eberis,	leg ar, eris,	aud iar, ieris.
Futur passé....	Am atus ero *ou* fuero,			mon itus ero,	lec tus ero,	aud itus ero.
Impératif......	Am are,	*ator*,		mon ere, etor,	leg ere, itor,	aud ire, itor.
Subjonctif.....						
Présent........	Am er,	eris,		mon ear, earis,	leg ar, aris,	aud iar, iaris.
Imparfait......	Am arer,	areris,		mon erer, ereris,	leg erer, ereris,	aud irer, ireris.
Parfait........	Am atus sim *ou* fuerim,			mon itus sim,	lec tus sim,	aud itus sim.
Plus-que-parfait.	Am atus essem *ou* fuissem			mon itus essem,	lec tus essem,	auditus essem.
Infinitif......	Am ari,			mon eri,	leg i,	aud iri.

Remarques sur la formation des temps.

1° L'Impératif passif est toujours semblable à l'Infinitif actif.

2° Les temps simples du Passif se forment des mêmes temps de l'Actif, en ajoutant *r* à ceux qui sont terminés en *o* : *amo, amor; amabo, amabor;* et en changeant *m* en *r* aux temps de l'Actif qui sont terminés en *m* : *amabam, amabar, amarem, amarer; legam, legar; audiam, audiar.*

RÈGLE DES VERBES PASSIFS.

Amor *à Deo.*

De ou *par,* après un Verbe Passif, s'exprime en latin par *a, ab,* quand il est suivi d'un nom de personne, et cè nom se mèt à l'Ablatif.

Ex. Je suis aimé, j'étais aimé, je serai aimé de Dieu. *Amor, amabar, amabor à Deo.*

Vous étiez écouté, vous aviez été écouté par vos écoliers. *Audiebaris, auditus fueras à tuis discipulis.*

Il sera instruit, il aura été instruit par le maître. *Docebitur, doctus erit à magistro.*

Ce livre est lu par l'enfant. *Hic liber legitur à puero.*

VERBES DÉPONENS.

Les verbes Déponens se conjuguent, pour le latin, comme les Verbes Passifs, et, pour le français, comme les Verbes Actifs. Il y a dés Verbes Déponens de chacune des quatre Conjugaisons passives.

VERBE DÉPONENT DE LA Ire CONJUGAISON.

Sur Amor.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Imit or	*j'imite.*	Imit abar	*j'imitais.*
Imit aris *ou* Imit are	*tu imites.*	Imit abaris *ou* Imit abare	*tu imitais.*
Imit atur	*il imite.*	Imit abatur	*il imitait.*
Imit amur	*nous imitons.*	Imit abamur	*nous imitions.*
Imit amini	*vous imitez.*	Imit abamini	*vous imitiez.*
Imit antur	*ils imitent.*	Imit abantur	*ils imitaient.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Imit atus sum *ou* fui	*j'ai imité.*
Imit atus es *ou* fuisti	*tu as imité.*
Imit atus est *ou* fuit	*il a imité.*
Imit ati sumus *ou* fuimus	*nous avons imité.*
Imit ati estis *ou* fuistis	*vous avez imité.*
Imit ati sunt *ou* fuerunt	*ils ont imité.*

Autrement, pour le français : *J'imitai, tu imitas, il imita; nous imitâmes, vous imitâtes, ils imitèrent.*

Ou : *J'eus imité, tu eus imité, il eut imité; nous eûmes imité, vous eûtes imité, ils eurent imité.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Imit atus eram *ou* fueram	*j'avais imité.*
Imit atus eras *ou* fueras	*tu avais imité.*
Imit atus erat *ou* fuerat	*il avait imité.*
Imit ati eramus *ou* fueramus	*nous avions imité.*
Imit ati eratis *ou* fueratis	*vous aviez imité.*
Imit ati erant *ou* fuerant	*ils avaient imité.*

FUTUR.

Imit abor	*j'imiterai.*
Imit aberis *ou* imit abere	*tu imiteras.*
Imit abitur	*il imitera.*
Imit abimur	*nous imiterons.*
Imit abimini	*vous imiterez.*
Imit abuntur	*ils imiteront.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Imit atus ero *ou* fuero	*j'aurai imité.*
Imit atus eris *ou* fueris	*tu auras imité.*
Imit atus erit *ou* fuerit	*il aura imité.*
Imit ati erimus *ou* fuerimus	*nous aurons imité.*
Imit ati eritis *ou* fueritis	*vous aurez imité.*
Imit ati erunt *ou* fuerint	*ils auront imité.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Imit emur	*imitons.*
Imit are *ou* imit ator	*imite.*	Imit amini	*imitez.*
Imit ator (ille)	*qu'il imite.*	Imit antor	*qu'ils imitent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Imit er	*que j'imite.*	Imit arer	*que j'imitasse.*
Imit eris *ou* Imit ere	*que tu imites.*	Imit areris *ou* Imit arere	*que tu imitasses.*
Imit etur	*qu'il imite.*	Imit aretur	*qu'il imitât.*
Imit emur	*que nous imitions.*	Imit aremur	*q. n. imitassions.*
Imit emini	*que vous imitiez.*	Imit aremini	*q. v. imitassiez.*
Imit entur	*qu'ils imitent.*	Imit arentur	*qu'ils imitassent.*

Autrement, pour le français : *J'imiterais, tu imiterais, il imiterait ; nous imiterions, vous imiteriez, ils imiteraient.*

PARFAIT. (*Il se décline.*)

Imit atus sim *ou* fuerim	*que j'aie imité.*
Imit atus sis *ou* fueris	*que tu aies imité.*
Imit atus sit *ou* fuerit	*qu'il ait imité.*

Imit ati simus *ou* fuerimus	*que nous ayons imité.*
Imit ati sitis *ou* fueritis	*que vous ayez imité.*
Imit ati sint *ou* fuerint	*qu'ils aient imité.*

PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Imit atus essem *ou* fuissem	*que j'eusse imité.*
Imit atus esses *ou* fuisses	*que tu eusses imité.*
Imit atus esset *ou* fuisset	*qu'il eût imité.*
Imit ati essemus *ou* fuissemus	*que nous eussions imité.*
Imit ati essetis *ou* fuissetis	*que vous eussiez imité.*
Imit ati essent *ou* fuissent	*qu'ils eussent imité.*

Autrement, pour le français : *J'aurais imité, tu aurais imité, il aurait imité; nous aurions imité, vous auriez imité, ils auraient imité.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Imit ari, *imiter.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Imit atum, imitatam esse *ou* fuisse, *avoir imité.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Imit aturum, imit aturam esse, *devoir imiter, qu'il imitera* ou *qu'il imiterait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Imit aturum, imit aturam fuisse, *avoir dû imiter, qu'il aurait* ou *qu'il eût imité.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Imit ans, imit antis, *imitant, qui imite, qui imitait.*

PARTICIPE PASSÉ ACTIF. (*Il se décline.*)

Imit atus, imit ata, imit atum, *ayant imité, qui a* ou *qui avait imité.*

PARTICIPE FUTUR ACTIF.

Imit aturus, imit atura, imit aturum, *devant imiter, qui imitera* ou *qui imiterait.*

PARTICIPE FUTUR PASSIF.

Imit andus, imit anda, imit andum, *qui doit être imité.*

SUPINS.		GÉRONDIFS.	
Imit atum,	*à imiter.*	Imit andi	*d'imiter.*
Imit atu	*à être imité.*	Imit ando	*en imitant.*
		Imit andum	*à imiter* ou *pour imiter.*

Ainsi se conjuguent : *mirari, miror,* admirer ; *hortari, hortor,* exhorter ; *precari, precor,* prier ; *venerari, veneror,* respecter.

Il suffira, pour les autres Verbes Déponens, d'indiquer la première personne dans chaque temps composé.

VERBE DÉPONENT DE LA IIe CONJUGAISON.

Sur *Moneor.*

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Pollic eor	*je promets.*	Pollic ebar	*je promettais.*
Pollic eris ou Pollic ere	*tu promets.*	Pollic ebaris ou Pollic ebare	*tu promettais.*
Pollic etur	*il promet.*	Pollic ebatur	*il promettait.*
Pollic emur	*nous promettons.*	Pollic ebamur	*n. promettions*
Pollic emini	*vous promettez.*	Pollic ebamini	*v. promettiez.*
Pollic entur	*ils promettent.*	Pollic ebantur	*ils promettaient.*

PARFAIT.

Pollic itus sum *ou* fui, *j'ai promis*, etc.

PLUS-QUE-PARFAIT.

Pollic itus eram *ou* fueram, *j'avais promis*, etc.

FUTUR.

Pollic ebor	*je promettrai.*
Pollic eberis ou pollic ebere	*tu promettras.*
Pollic ebitur	*il promettra.*
Pollic ebimur	*nous promettrons.*
Pollic ebimini	*vous promettrez.*
Pollic ebuntur	*ils promettront.*

FUTUR PASSÉ.

Pollic itus ero *ou* fuero, *j'aurai promis*, etc.

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au singulier.

Pollic ere ou pollic etor	*promets.*
Pollic etor (ille)	*qu'il promette.*
Pollic eamur	*promettons.*
Pollic emini	*promettez.*
Pollic entor.	*qu'ils promettent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.

Pollic ear	*que je promette.*
Pollic earis ou pollic eare	*que tu promettes.*
Pollic eatur	*qu'il promette.*
Pollic eamur	*que nous promettions.*
Pollic eamini	*que vous promettiez.*
Pollic eantur	*qu'ils promettent.*

IMPARFAIT.

Pollic erer	*que je promisse ou je promettrais.*
Pollic ereris *ou* pollic erere	*que tu promisses.*
Pollic eretur	*qu'il promît.*
Pollic eremur	*que nous promissions.*
Pollic eremini	*que vous promissiez.*
Pollic erentur	*qu'ils promissent.*

PARFAIT.

Pollic itus sim *ou* fuerim, *que j'aie promis.*

PLUS-QUE-PARFAIT.

Pollic itus essem *ou* fuissem, *que j'eusse promis*, etc., ou *j'aurais promis.*

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Pollic eri, *promettre.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Pollic itum, pollic itam esse *ou* fuisse, *avoir promis*,

FUTUR. (*Il se décline.*)

Pollic iturum, pollic ituram esse, *devoir promettre, qu'il promettra* ou *qu'il promettrait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Pollic iturum, pollic ituram fuisse, *avoir dû promettre, qu'il aurait* ou *qu'il eût promis.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Pollic ens, pollic entis, *promettant, qui promet* ou *qui promettait.*

PARTICIPE PASSÉ ACTIF.

Pollic itus, pollic ita, pollic itum, *ayant promis, qui a promis, ou qui avait promis.*

PARTICIPE FUTUR ACTIF.

Pollic iturus, pollic itura, pollic iturum, *devant promettre, qui promettra.*

PARTICIPE FUTUR PASSIF.

Pollic endus, pollic enda, pollic endum, *qui doit être promis.*

SUPINS.		GÉRONDIFS.	
Pollic itum	*à promettre.*	Pollic endi	*de promettre.*
Pollic itu	*à être promis.*	Pollic endo	*en promettant.*
		Pollic endum	*à promettre.* ou *pour promettre.*

Ainsi se conjuguent : *misereri, misereor, misertus sum,* avoir pitié ; *vereri, vereor, veritus sum,* craindre ; *fateri, fateor, fassus sum,* avouer.

VERBE DÉPONENT DE LA IIIe CONJUGAISON.

Sur *Legor.*

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Ut or	*je me sers.*	Ut ebar	*je me servais.*
Ut eris ou Ut ere	*tu te sers.*	Ut ebaris ou Ut ebare	*tu te servais.*
Ut itur	*il se sert.*	Ut ebatur	*il se servait.*
Ut imur	*nous nous servons.*	Ut ebamur	*nous n. servions.*
Ut imini	*vous vous servez.*	Ut ebamini	*vous v. serviez.*
Ut untur	*ils se servent.*	Ut ebantur	*ils se servaient.*

PARFAIT.

Us us sum *ou* fui, *je me suis servi*, etc.

PLUS-QUE-PARFAIT.

Us us eram *ou* fueram, *je m'étais servi*, etc.

FUTUR.

Ut ar	*je me servirai.*
Ut eris *ou* ut ere	*tu te serviras.*
Ut etur	*il se servira.*
Ut emur	*nous nous servirons.*
Ut emini	*vous vous servirez.*
Ut entur	*ils se serviront.*

FUTUR PASSÉ.

Us us ero *ou* fuero, *je me serai servi.*

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Ut amur	*servons-nous.*
Ut ere *ou* ut itor	*sers-toi.*	Ut imini	*servez-vous.*
Ut itor (ille)	*qu'il se serve.*	Ut untor	*qu'ils se servent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.

Ut ar	*que je me serve.*
Ut aris *ou* ut are	*que tu te serves.*
Ut atur	*qu'il se serve.*
Ut amur	*que nous nous servions.*
Ut amini	*que vous vous serviez.*
Ut antur	*qu'ils se servent.*

IMPARFAIT.

Ut erer	*que je me servisse* ou *je me servirais.*
Ut ereris *ou* ut erere	*que tu te servisse.*
Ut eretur	*qu'il se servît.*

Ut eremur — *que nous nous servissions.*
Ut eremini — *que vous vous servissiez.*
Ut erentur — *qu'ils se servissent.*

PARFAIT.

Us us sim *ou* fuerim, *que je me sois servi.*

PLUS-QUE-PARFAIT.

Us us essem *ou* fuissem, *que je me fusse servi* ou *je me serais servi,* etc.

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Ut i, *se servir.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Us um, us am esse *ou* fuisse, *s'être servi.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Us urum, usuram esse, *devoir se servir, qu'il se servira* ou *qu'il se servirait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Us urum, us uram fuisse, *avoir dû se servir, qu'il se fût servi* ou *qu'il se serait servi.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Ut ens, ut entis, *se servant, qui se sert, qui se servait.*

PARTICIPE PASSÉ ACTIF.

Us us, us a, us um, *s'étant servi, qui s'est servi* ou *qui s'était servi.*

PARTICIPE FUTUR ACTIF.

Us surus, us ura, us urum, *devant se servir*, *qui doit* ou *qui devait se servir*.

PARTICIPE FUTUR PASSIF.

Ut endus, ut enda, ut endum, *dont on doit se servir*.

SUPINS.		GÉRONDIFS.	
Us um	*à se servir.*	Ut endi	*de se servir.*
Us u	*à être employé.*	Ut endo	*en se servant.*
		Ut endum	*à* ou *pour se servir.*

Ainsi se conjuguent : *sequi*, *sequor*, *secutus sum*, suivre ; *loqui*, *loquor*, *locutus sum*, parler ; *ulcisci*, *ulciscor*, *ultus sum*, venger ; *nasci*, *nascor*, *natus sum*, naître.

VERBE DÉPONENT DE LA IVe CONJUGAISON.

Sur *Audior*.

INDICATIF.

PRÉSENT.		IMPARFAIT.	
Bland ior	*je flatte.*	Bland iebar	*je flattais.*
Bland iris *ou* Bland ire	*tu flattes.*	Bland iebaris *ou* Bland iebare	*tu flattais.*
Bland itur	*il flatte.*	Bland iebatur	*il flattait.*
Bland imur	*nous flattons.*	Bland iebamur	*nous flattions.*
Bland imini	*vous flattez.*	Bland iebamini	*vous flattiez.*
Bland iuntur	*ils flattent.*	Bland iebantur	*ils flattaient.*

PARFAIT.

Bland itus sum *ou* fui, *j'ai flatté*, etc.

PLUS-QUE-PARFAIT.

Bland itus eram *ou* **fueram,** *j'avais flatté.*

FUTUR.

Bland iar	*je flatterai.*
Bland ieris *ou* **bland iere**	*tu flatteras.*
Bland ietur	*il flattera.*
Bland iemur	*nous flatterons.*
Bland iemini	*vous flatterez.*
Bland ientur	*ils flatteront.*

FUTUR PASSÉ.

Bland itus ero *ou* **fuero,** *j'aurai flatté,* etc.

IMPÉRATIF.

Point de 1re personne au sing.		Bland iamur	*flattons.*
Bland ire *ou* bland itor	*flatte.*	Bland imini	*flattez.*
Bland itor (ille)	*q. flatte.*	Bland iuntor	*qu'ils flattent.*

SUBJONCTIF.

PRÉSENT.

Bland iar	*que je flatte.*
Bland iaris *ou* **bland iare**	*que tu flattes.*
Bland iatur	*qu'il flatte.*
Bland iamur	*que nous flattions.*
Bland iamini	*que vous flattiez.*
Bland iantur	*qu'ils flattent.*

IMPARFAIT.

Bland irer	*que je flattasse* ou *je flatterais.*
Bland ireris *ou* **bland irere**	*que tu flattasses.*
Bland iretur	*qu'il flattât.*
Bland iremur	*que nous flattassions.*
Bland iremini	*que vous flattassiez.*
Bland irentur	*qu'ils flattassent.*

PARFAIT.

Bland itus sim *ou* **fuerim,** *que j'aie flatté,* **etc.**

PLUS-QUE-PARFAIT.

Bland itus essem *ou* **fuissem,** *que j'eusse flatté* **ou** *j'aurais flatté,* **etc.**

INFINITIF.

PRÉSENT ET IMPARFAIT.

Bland iri, *flatter.*

PARFAIT ET PLUS-QUE-PARFAIT. (*Il se décline.*)

Bland itum, bland itam esse *ou* **fuisse,** *avoir flatté.*

FUTUR. (*Il se décline.*)

Bland iturum, bland ituram esse, *devoir flatter, qu'il flattera* **ou** *qu'il flatterait.*

FUTUR PASSÉ. (*Il se décline.*)

Bland iturum, bland ituram fuisse, *avoir dû flatter, qu'il eût* **ou** *aurait flatté.*

PARTICIPE PRÉSENT.

Bland iens, bland ientis, *flattant, qui flatte* **ou** *qui flattait.*

PARTICIPE FUTUR ACTIF.

Bland iturus, bland itura, bland iturum, *devant flatter, qui flattera* **ou** *qui flatterait.*

SUPINS.

Bland itum	*à flatter.*
Bland itu	*à être flatté.*

GÉRONDIFS.

Bland iendi	*de flatter.*
Bland iendo	*en flattant.*
Bland iendum	*à flatter* **ou** *pour flatter.*

Ainsi se conjuguent *largiri, largior, largitus sum*, donner; *experiri, experior, expertus sum*, éprouver; *metiri, metior, mensus sum*, mesurer; *partiri, partior, partitus sum*, partager.

Remarque. Dans les verbes déponens, la seconde personne de l'impératif est toujours semblable à la seconde personne du présent de l'indicatif en *re*.

Ajoutez *r* à la seconde personne de l'impératif, vous aurez l'imparfait du subjonctif : *imitare, imitarer; pollicere, pollicerer; utere, uterer; blandire, blandirer.*

RÈGLES DES VERBES DÉPONENS.

I. *Imitor patrem meum.*

Il y a des verbes déponens qui gouvernent l'accusatif.

Ex. : J'imite mon père, *imitor patrem meum*; vous avez promis une récompense, *pollicitus es mercedem*.

II. *Miserere pauperis.*

Il y a des verbes déponens qui gouvernent le génitif :

Ex. : Ayez pitié du pauvre, *miserere pauperis*.

III. *Blanditur nutrici.*

Il y a des verbes déponens qui gouvernent le datif :

Ex. : Il caresse ou il flatte la nourrice, *blanditur nutrici*.

IV. *Utor lacte.*

Il y a des verbes déponens qui gouvernent l'ablatif :

Ex. : Je fais usage du lait, *utor lacte*.

Le dictionnaire indique à chaque verbe déponent le cas qu'il régit.

VERBES NEUTRES

Les verbes neutres se conjuguent comme les verbes actifs, mais ils n'ont point de passif : comme *noceo,* je nuis à ; *studeo,* j'étudie ; *faveo,* je favorise.

Ex. : Il nuit aux autres, *nocet aliis ;* j'étudie la grammaire, *studeo grammaticæ ;* vous favorisez la noblesse, *faves nobilitati.*

On continue la *vérification* de la grammaire, c'est-à-dire, l'examen des observations dont elle se compose, d'après les auteurs que l'on a appris ou qu'on a lus.

Ce qui a été dit précédemment suffit pour guider dans l'étude des premières parties de la grammaire : nous allons maintenant nous occuper des celles que comprend la syntaxe latine. Nous ne le ferons que d'une manière succincte, et l'élève n'oubliera pas que nous ne lui donnons ici que des exemples, qu'il devra imiter dans toutes les lacunes que nous avons laissées. Il n'oubliera pas non plus qu'une simple vérification serait insuffisante pour lui donner la connaissance de la grammaire ; qu'il doit donc la recommencer assez de fois pour qu'il ne lui reste plus ni doutes ni incertitudes à ce sujet.

SYNTAXE DES NOMS.

GRAMMAIRE—RÈGLE. Quand deux ou plusieurs noms désignent *une seule et même personne, une seule et même chose,* ces noms se mettent au même cas.

CORNELIUS. — *Miltiades filius*. — *Miltiadem imperatorem*.

GRAMMAIRE. — REMARQUE. *De* entre deux noms n'empêche pas de mettre ces deux noms au même cas, lorsqu'on peut tourner *de* par *qui s'appelle*.

CORNELIUS. Saguntum, fœdaratam civitatem.

GRAMMAIRE. — Lorsque *de*, *du*, *des*, entre deux noms, ne peuvent pas se tourner par *qui s'appelle*, on met le second au génitif.

CORNELIUS. Antiquitate generis. — Gloriâ majorum.

GRAMMAIRE. Quand le nom qui suit *de* exprime une qualité bonne ou mauvaise, on peut mettre ce nom ou à l'ablatif ou au génitif.

Quand l'élève ne trouve pas immédiatement un exemple, il note la règle pour y revenir plus tard.

GRAMMAIRE. *De* entre un nom de chose inanimée et un infinitif français, se rend, en latin, par le gérondif en *di*, qui est un véritable génitif.

CORNELIUS. Tempus morandi.

GRAMMAIRE. Si le verbe latin gouverne l'accusatif, au lieu du gérondif en *di*, il est mieux d'employer le participe en *dus*, *da*, *dum*, que l'on met au génitif, en le faisant accorder avec le nom, en genre, en nombre et en cas.

CORNELIUS. Occasionem liberandæ Græciæ.

SYNTAXE DES ADJECTIFS.

GRAMMAIRE. L'adjectif s'accorde en genre, en nombre et en cas avec le nom auquel il se rapporte.

PHÈDRE. — Magno dolore. — Periculosam medicinam. — Caput incolume. — Fletus graves, etc.

RÉGIME DES ADJECTIFS.

Grammaire. Les adjectifs *avidus*, avide; *cupidus*, qui désire; *studiosus*, qui a du goût pour; *peritus*, habile dans; *expers*, qui manque; *patiens*, qui souffre; *rudis*, qui ne sait pas; *memor*, qui se souvient; *immemor*, qui ne se souvient pas; *plenus*, plein, etc., gouvernent le génitif.

Phèdre. Patiens injuriæ. — Virtutis expers. — Cupidus pretii tui.

SYNTAXE DES COMPARATIFS ET DES SUPERLATIFS.

Grammaire. Après le comparatif exprimé par un seul mot latin, on met le nom à l'ablatif, en supprimant le *que*.

Phèdre. Bove latior.

Cornelius. Quâ pugnâ nihil nobilius, etc., etc.

Grammaire. Si le *que* après le comparatif est suivi d'un verbe, on exprime toujours *que*, et l'on met en latin le même temps que dans le français.

Cornelius. Nihil putat ipsis utilius quàm confirmari, etc., etc.

Grammaire. Les noms que l'on appelle *partitifs*, c'est-à-dire qui marquent la partie d'un plus grand nombre, comme *unus*, *quis*, *aliquis*, *nemo*, *multus*, *plerique*, *solus*, *quilibet*, etc., gouvernent le même cas que le superlatif.

Cornelius. Unus omnium, etc.

SYNTAXE DES VERBES.

Grammaire. Tout verbe, quand il n'est pas à l'infinitif, s'accorde avec son nominatif en nombre et en personne.

PHÈDRE. Ego polivi. — Duplex dos est. — Quis voluerit? — Arbores loquantur, etc., etc.

GRAMMAIRE. Quand un verbe a deux nominatifs singuliers, on met ce verbe au pluriel, parce que deux singuliers valent un pluriel.

PHÈDRE. Lupus et agnus venerant, etc.

RÉGIME DES VERBES.

GRAMMAIRE. Tout verbe gouverne l'accusatif.

PHÈDRE. Risum movet. — Fecisti aquam. — Fabellam retulit, etc., etc.

RÉGIME INDIRECT DES VERBES.

GRAMMAIRE. Il y a des verbes qui, outre le nom à l'accusatif que l'on appelle *régime direct*, gouvernent un autre nom, que l'on appelle leur *régime indirect*; ce régime indirect des verbes est marqué en français par *à*, *au*, *aux*, ou par *de*, *du*, *des*.

Les verbes qui signifient *donner*, *dire*, *permettre*, etc., veulent au datif leur régime indirect marqué par *à*.

PHÈDRE. His dedit parvum tigillum. — Periculosam fecit medicinam lupo, etc., etc.

RÉGIME DES VERBES PASSIFS.

GRAMMAIRE. Le régime du verbe passif se met à l'ablatif avec *à* ou *ab*, quand c'est un nom de chose animée.

CORNELIUS. Ab oppidariis est visa.

GRAMMAIRE. Quand le régime du verbe passif est un nom de chose inanimée, on met l'ablatif sans préposition.

PHÈDRE. Malo afficietur, etc.

GRAMMAIRE. Les trois verbes *pertinere*, apparte-

nir ; *attinere, spectare*, regarder, avoir rapport à, veulent le nom de la personne à l'accusatif avec *ad*.

PHÈDRE. Hoc pertinere verè ad illos dixerim, etc.

GRAMMAIRE. Avec *refert*, *interest*, ces pronoms *me, te, nous, vous, lui, leur*, s'expriment par *meâ, tuâ, nostrâ, vestrâ, suâ*, on sous-entend *causâ*.

PHÈDRE. Ergo quid refert meâ? etc., etc.

RÉGIME D'UN VERBE SUR UN AUTRE VERBE.

GRAMMAIRE. Quand deux verbes sont de suite, et que le premier ne marque point de mouvement, on met le second à l'infinitif.

PHÈDRE. Calumniari si quis autem voluerit. — Cœpissent queri. — Ne gloriari libeat, etc., etc.

SYNTAXE DES PARTICIPES.

GRAMMAIRE. Il y a en latin deux participes de l'actif, comme *amans*, aimant ; *amaturus*, devant aimer ; deux du passif, comme *amatus*, aimé ; *amandus*, devant être aimé.

Le participe qui se rapporte au nominatif du verbe s'accorde avec ce nominatif en genre, en nombre et en cas.

PHÈDRE. Rana in palude pugnam taurorum intuens. — Hanc persecuta mater orare incipit, etc., etc.

GRAMMAIRE. Quand le participe ne se rapporte ni au nominatif, ni au régime du verbe, on met à l'ablatif ce participe et le nom auquel il est joint, les faisant accorder en genre et en nombre.

PHÈDRE. Partibus factis, sic locutus est leo.

SYNTAXE DES PRÉPOSITIONS.

GRAMMAIRE. Les prépositions servent principalement à marquer de quelle manière une chose se fait, en quel lieu, dans quel temps, c'est-à-dire les différentes circonstances de temps, de lieu, de manière, etc.

Le nom de l'instrument dont on se sert pour faire quelque chose, la cause pourquoi elle se fait, la manière dont elle se fait et le nom de la partie, se mettent à l'ablatif, sans préposition.

PHÈDRE. Obteret duro pede. —Torquet convivam fame, etc., etc.

GRAMMAIRE. Quand on marque le lieu où l'on est, où l'on fait quelque chose, c'est la question *ubi*.

A la question *ubi*, le nom de lieu se met à l'ablatif, avec *in*.

PHÈDRE. Sylva tum excepit feram, in quâ retentis impeditus cornibus, etc., etc.

SYNTAXE DES ADVERBES.

GRAMMAIRE. Les adverbes de quantité gouvernent le génitif.

PHÈDRE. Quantum luctûs, etc.

GRAMMAIRE. *Obviàm*, au-devant, veut le datif.

CORNELIUS. An obviàm irent hostibus.

SYNTAXE DES CONJONCTIONS.

GRAMMAIRE. Parmi les conjonctions, les unes gouvernent le subjonctif, les autres gouvernent l'indicatif.

Quùm, signifiant *lorsque, pendant que*, ne veut le subjonctif que devant l'imparfait.

Phèdre. Athenæ quùm florerent.

Grammaire. *Dùm*, signifiant *tandis que*; ne veut le subjonctif que devant l'imparfait.

Phèdre. Canis per flumen carnem dùm ferret natans, etc., etc.

On lira et vérifiera de même la troisième partie de la grammaire, ou la manière de rendre en latin les gallicismes qui se rencontrent le plus fréquemment. Nous avons donné un assez grand nombre d'exemples pour ne laisser aucun vague dans le procédé de cet exercice.

EXERCICES D'IMITATION ou THÊMES.

En étudiant ainsi la *théorie* de la langue latine, les élèves continuent à s'exercer à la *pratique*.

J'appelle ainsi une réunion de phrases, dont l'ensemble est l'exposé d'un fait du Télémaque, raconté avec les élémens qui se trouvent dans l'*Epitome* appris par les élèves. La mémoire n'a plus qu'à les rassembler. Ce travail n'offre aucune difficulté quand la récitation quotidienne du texte de l'auteur et de la traduction française n'a point été négligée. Cependant, pour éviter tout embarras, on peut faire traduire les premiers thêmes en classe, de vive voix, par les élèves ; le lendemain ils les rapportent par écrit : il est utile d'y revenir encore après un certain temps, et de les donner de nouveau pour devoir.

Ces thêmes ne se corrigent pas : chaque élève explique la *version* latine qu'il en a faite, et la *justifie* en citant à l'appui quelque phrase d'auteur où se trouve l'expression, la locution ou la tournure qu'il a cru devoir employer.

Les avantages de cet exercice sont évidens. Les élèves comprennent mieux les passages sur lesquels ils l'ont pratiqué ; ils contractent de bonne heure

l'habitude d'employer les expressions de leur auteur, et remarquent bientôt que ce qu'ils ont appris par cœur est un *fonds* qu'ils doivent sans cesse exploiter.

Quant à la composition de ces thêmes, rien de plus facile. On les forme d'abord, si l'on veut, de phrases détachées, comme il suit :

« Pygmalion eut plusieurs enfans, parmi lesquels » on compte Phadaël et Baléazar. Celui-ci fut pasteur » en Syrie ; celui-là mourut à *Tyr*.

» Télémaque offrit à Apollon des fruits de la terre » et des brebis choisies. Les présens de Télémaque » furent agréables à Termosiris.

» Butis, pourquoi portez-vous envie à Télémaque? » s'il agit bien, il en recevra la récompense; mais s'il » agit mal, il sera puni de sa faute. Les dons de Té- » lémaque ne furent pas agréables à Butis, » etc.

Ou bien,

Quand l'élève a expliqué ou raconté un passage latin, on lui demande de faire sur ce même passage le récit d'un fait du Télémaque.

Chaque élève analyse donc à sa manière les faits du Télémaque, et les rend avec le latin qu'il vient d'expliquer.

La composition suivante fera comprendre le mode et l'importance de cet exercice.

CONDUITE DE PROTÉSILAS ET DE TIMOCRATE POUR SE DÉFAIRE DE PHILOCLÈS,

D'après le 4e paragraphe de Pausanias.

« Interim Timocrates quidam servus quem Pro- » tesilas amicum habuerat, epistolam cum eo finxit, » scripturâ Philoclis imitatâ, ut huic regi ille in sus- » picionem veniret. Erant in eâdem epistolâ, quæ ad

» ea pertinebant, quæ inter Philoclem et quemdam
» amicum convenerant. Has Timocrates litteras regi
» tradidit. Non est prætereundus Idomenei metus
» hoc loco: nam hoc indicio dolisque istius servi,
» subitò impulsus est, ut hunc ad Philoclem interfi-
» ciendum, in insulam Carpathinam mitteret; puta-
» vit ètiam sese rectè fecisse. Itaque servus postquam
» Carpathum accessisset, ducibus largitionibus cor-
» ruptis, illos certiores fecit, quòd si operam sibi
» dedissent, magno esse ipsis præmio futurum. »

Plus cet exercice sera répété, plus l'élève aura l'occasion de se rendre compte de ses connaissances dans la langue latine.

Comme complément de cet exercice, nous indiquerons cet autre, qui consiste à prendre un passage d'un livre français quelconque, et de chercher si dans les sujets renfermés dans l'*Epitome*, ou dans les autres ouvrages qui ont été lus, on ne trouve pas des pensées et des sentimens analogues à ceux de ce passage, et conséquemment les mots et les expressions qui peuvent les rendre de la manière la plus convenable.

On ouvre donc au hasard le Télémaque français, je suppose, et on lit à la page 240 du XVe livre.

« Hercule s'étant revêtu de cette tunique, sentit
» bientôt le feu dévorant qui se glissait jusque dans
» la moelle de ses os; il poussait des cris horribles
» dont le mont OEta résonnait, et faisait retentir
» toutes les profondes vallées; la mer même en pa-
» raissait émue; les taureaux les plus furieux, qui
» auraient mugi dans leurs combats, n'auraient pas
» fait un bruit aussi affreux. Le malheureux Lichas,
» qui lui avait apporté, de la part de Déjanire, cette
» tunique, ayant osé s'approcher de lui, Hercule,
» dans le transport de sa douleur, le prit, le fit pi-
» rouetter comme un frondeur fait tourner, avec sa

» fronde, la pierre qu'il veut jeter loin de lui. Ainsi » Lichas, etc. »

Pour traduire convenablement ce passage, c'est-à-dire pour rendre le même tableau en latin, il ne suffit pas de connaître les mots latins correspondans aux mots français qui s'y trouvent, il faut connaître des passages qui renferment des pensées et des sentimens semblables. Il faut donc qu'on ait vu ces faits :

Se vêtir, sentir un feu dévorant, se glisser jusque dans la moelle des os, pousser des cris horribles, le vent résonne, faire retentir la vallée, les profondes vallées, paraître ému, faire un bruit affreux, etc.

Dans le commencement, cet exercice présente quelques difficultés, et n'a qu'un résultat incomplet; car la mémoire n'offre pas avec une assez grande promptitude, et quelquefois même refuse totalement, les moyens de rendre les diverses parties de chaque phrase; mais l'habitude de se rendre un compte exact de ce que l'on sait, et conséquemment de s'en servir, aplanit insensiblement ces premiers obstacles, et l'on arrive à transporter tout ce que l'on veut d'une langue dans l'autre. — Et que l'on remarque bien ici, que ce n'est point faire un *thème* dans lequel on s'attache à rendre servilement en latin chaque mot du passage français, ce qui n'est pas autre chose que d'écrire en français avec des mots latins; ce que nous faisons, au contraire, est la représentation exacte des pensées et des sentimens du passage qu'il s'agit de traduire, mais rendus avec des expressions latines employées dans le génie même de la langue.

Le principal avantage de cet exercice est d'apprendre à appliquer les mots convenablement, avec toutes les modifications dont ils sont susceptibles, selon les circonstances de temps, de personne, de genre, etc.

EXERCICE.

RECHERCHE DES EXPRESSIONS.

Avant que d'indiquer les différentes espèces de composition et la manière de les traiter, on doit préalablement rechercher les *expressions*. Par expressions, nous entendons une alliance de mots qui forme ici un sens complet, et qui étant séparés, n'ont plus la même signification.

Officia præstare, verba dare, sont des expressions que nous ne pouvons pas savoir avant de les avoir apprises, car c'est en partie en elles que réside le génie d'une langue. Toutes ces expressions sont dans votre livre; étudiez-les, pour en faire usage quand l'occasion s'en présentera.

M. Jacotot recommande dans les termes suivans la recherche des expressions :

« Il y a déjà bien long-temps que je vous ai annoncé que l'*Epitome* nous servait encore à apprendre les signes composés; mais comme j'écris une lettre et que je me laisse aller, j'ai battu long-temps la campagne, et j'avais oublié où nous en étions. Revenons sur nos pas. Non seulement on réunit des lettres pour faire des mots, mais on assemble des mots pour composer des expressions. Or, *les expressions, comme les mots, sont des conventions*. C'est ici que commence la dispute. Obéir à sa femme, se dit en latin, *porter la manière de sa femme*. Cela se trouve dans notre *Epitome*, parce que c'est par cette première obéissance que le premier homme a débuté dans le monde. Depuis ce temps, la corporation masculine est restée soumise à la corporation féminine. Quoi qu'il en soit, obéir se dit donc en latin, *porter la manière* ou l'ha-

bitude, ou *la coutume*, ou *les mœurs*, comme on voudra. Cette expression *gerere morem* est un assemblage de deux mots ; cet assemblage a été inventé par l'intelligence, il est vrai ; mais aucun esprit ne peut deviner que les Romains disaient en pareil cas, *porter la manière*, plutôt que *porter le joug*, ou *porter la livrée*, ce qui ne serait pas bête non plus ; mais la seconde expression serait française et non latine.

» Faites bien attention que *gerere morem*, comme *porter le joug*, est un signe obligé dans telle circonstance, pour exprimer telle idée ; que vous ne pouvez rien changer aux mots qui le composent, pas plus qu'il ne vous est permis d'intervertir les lettres d'un mot, ou de leur en substituer d'autres. Pour inventer ces sortes de signes, il a fallu de l'esprit ; pour les employer, il ne faut que de la mémoire. Ces combinaisons de mots sont en très-grand nombre ; la meilleure manière de les retenir est, selon nous, d'apprendre un livre par cœur ; car on ne peut en deviner le sens avec exactitude sans la connaissance des circonstances où l'on emploie ces espèces de signes. Par exemple, Dieu reproche à Adam sa désobéissance, et il lui dit : *Puisque vous avez porté la manière*, etc. L'élève pense aux faits, et il conclut que cet assemblage de mots annonce la menace, la colère, l'indignation. Un savant dira : *Nego consequentiam ;* car *gerere morem* s'emploie pour désigner d'autres faits ; donc le savant n'aura pas fait attention que l'écolier n'a pas dit : ce signe ne s'emploie que pour exprimer la menace. Si l'écolier raisonnait ainsi, ce serait un étourdi. Quant au savant, il n'a pas besoin de mes leçons. Dans les disputes, on ne répond jamais à ce qui a été avancé ; on n'attaque pas les paroles, mais l'intention de celui qui parle. Ce n'est pas la vérité qu'on cherche, c'est la victoire : si l'on peut vous envelopper, vous serrer dans un syllogisme,

et étouffer votre voix, on triomphe, et l'on s'inquiète peu de la raison. »

FAIRE DES RÉSUMÉS PAR PARAGRAPHES.

Cet exercice consiste à résumer chaque paragraphe d'une vie à une seule phrase ; par là, on forme un abrégé de l'histoire des divers personnages dont parle *Cornelius Nepos.*

Pour mieux faire comprendre combien cet exercice est facile, et quels avantages on peut en retirer, puisqu'il fait prendre à l'élève l'habitude d'employer les mots, les expressions et les tournures de son livre, je citerai l'exemple suivant :

MILTIADES.

1. Quùm Athenienses Chersonesum colonos vellent mittere, Delphos deliberatum miserunt quo potissimum duce uterentur. Pythia præcepit, ut Miltiadem, qui tùm maximè floreret, sibi imperatorem sumerent.

2. Lemnii responderunt Miltiadi postulanti ut sibi urbem tradant suâ sponte : id se facturos, quùm ille domo navibus proficiscens, vento aquilone venisset Lemnum. Miltiades Lemnum reliquit et pervenit Chersonesum.

3. Ibi brevi tempore, multitudinem quam secum duxerat, in agris collocavit. Perpetuò imperium justitiâ suâ obtinuit.

4. Posteà Lemnum revertitur, et ex pacto postulat urbem, dicens se domum Chersonesi habere. Tamen Cares non dicto se secunda fortuna adversariorum capti, ex insulâ demigrarunt. Sic potitus est omnibus Cycladibus.

5. Cùm Darius Scythis bellum inferre decrevisset, pontem fecit in Istro flumine, quâ copias traduceret

ex Asiâ in Europam. Ejus pontis, dum ipse abesset, custodes reliquit principes, quibus ipsarum urbium perpetua dederat imperia. Quùm nuntii afferrent, Darium premi ab Scythis, Miltiades qui erat in numero custodum, alios custodes hortatus est ad liberandas Europam et Asiam.

6. Ad hoc consilium plerique accesserunt, sed Histiæus Milesius, ne res conficeretur obstitit, dicens : nihil esse ipsis utilius quàm confirmari regnum Persarum. Hujus quùm sententiam plurimi essent secuti, Miltiades non dubitans, ad regis aures consilia sua perventura, rursùs Athenas demigravit.

7. Darius autem cùm ex Europâ in Asiam rediisset, hortantibus amicis, classem magnumque exercitum comparavit, ut Græciam redigeret in suam protestatem. Copiis Datim præfecit et Artaphernem, qui celeriter Eretriam ceperunt, et indè ad Atticam accesserunt.

8. Hoc tumultu Athenienses permoti, auxilium nusquam nisi à Lacedæmoniis petiverunt. Domi autem creaverunt decem prætores, inter quos magna fuit contentio; utrum mœnibus se defenderent an obviàm irent hostibus. Unus Miltiades maximè nitebatur, ut primo quoque tempore castra fierent.

9. Hoc in tempore sola civitas Platæensium Atheniensibus mille misit militum, quorum adventu decem millia armatorum completa sunt, quæ manus mirabili flagrabat pugnandi cupiditate : quo factum est ut plus quàm collegæ, Miltiades valuerit.

10. Datis, fretus numero copiarum suarum prælium commisit. In quo tantò plus virtute valuerunt Athenienses, ut Persæ non castra sed naves petierint.

11. Huic Miltiadi, qui Athenas totamque Græciam liberavit, talis honos tributus est, in porticu quæ Pæcile vocatur, cùm pugna depingeretur Maratho-

nia, ut in decem prætorum numero, primam ejus imaginem posuerunt Athenienses.

12. Post hoc prælium, classem Athenienses eidem Miltiadi dederunt ut insulas quæ Barbaros adjuverant, bello persequeretur. Ex his Paros insula. Quùm jam in eo esset ut oppido potiretur, procul in continenti lucus, nocturno tempore incensus est, Miltiadis et Pariorum in opinionem venit, signum à classiariis datum. Miltiades timens ne classis adventaret, incensis operibus, Athenas magnâ cum offensione civium suorum rediit.

13. Accusatus ergo proditionis, ipse pro se dicere non poterat quia æger erat vulneribus quæ in oppugnando oppido acceperat, verba pro eo fecit frater.

Capitis absolutus, pecuniâ mulctatus est. Hanc litem solvere non potuit, et in vincula publica conjectus diem obiit supremum.

14. Hic etsi crimine Pario est accusatus, tamen alia fuit causa damnationis. Athenienses timentes ne consuetudine ad imperii cupiditatem traheretur, maluerunt eum innoxium plecti, quàm se diutius esse in timore.

JUSTIFICATION.

Quand ce travail est achevé, on fait justifier à l'élève tout ce qu'il a dit, en suivant la marche que je vais indiquer.

Demande. Pourquoi avez-vous dit *Lemnum reliquit?* Êtes-vous sûr que cette expression est latine?

Réponse. J'ai vu dans un passage *Chersonesum reliquit*, et par imitation, *Lemnum reliquit*.

On demande ainsi à l'élève de rendre compte de toutes les tournures, des expressions, et même des mots.

FAIRE DES ABRÉGÉS.

On fait lire à l'élève une vie de Cornelius, je suppose celle de *Chabrias*. Immédiatement après, il écrira de mémoire l'abrégé de cette vie. Quand il a fini, il corrige, en regardant dans le livre, les erreurs qu'il peut avoir commises. Voici un exemple de cet exercice.

Chabrias.

Hic quoque in summis habitus est ducibus, elucet maximè inventum ejus in prælio quod apud Thebas fecit. Namque in eâ victoriâ fidente summo duce Agesilao, fugatis jam ab eo conductiis catervis, reliquâm phalangem, loco vetuit cedere, obnixoque genu scuto projectâque hastâ docuit impetum hostium excipere. Agesilaus id intuens jam incurrentes tubâ revocavit. Statua Chabriæ posita est in foro publico ab Atheniensibus.

Chabrias multa bella gessit in Europâ, quibus factis, bellum inter Ægyptios et Persas conflatum est. Athenienses cum Artaxerce societatem habebant, Lacedæmonii cum Ægyptiis, à quibus magnas prædas Agesilaus rex eorum faciebat. Chabrias id intuens suâ sponte eos adjutum profectus est. Ægyptiæ classi præfuit, pedestribus copiis Agesilaus.

Persæ legatos mittunt Athenas questum quod Chabrias adversum regem bellum gerebat.

Accusatus proditionis, Chabrias rediit Athenas neque ibi diutius moratus est quam fuit necesse, namque non erat libenter ante oculos civium suorum quòd vivebat lautè, transiit Cyprum.

Chabrias periit bello sociali, tali modo : oppugnabant Athenienses Chium, erat in classe Chabrias privatus, sed omnes qui in magistratu erant, auctori-

tate anteibat, quæ res maturavit mortem; nam cùm primus studet portum intrare et gubernatorem jubet eò dirigere navem, ipse sibi perniciei fuit, nam cum fortissimè pugnaret, navis rostro perculsa, cœpit sidere, maluit perire quam relinquere navem in quâ fuerat vectus.

JUSTIFICATION.

On fera des questions semblables à celles que j'ai indiquées relativement au précédent exercice.

Demande. Pourquoi avez-vous dit: *Persæ legatos mittunt?*

Réponse. J'ai voulu dire que *les Perses envoyèrent des ambassadeurs*; je me suis aperçu, en consultant mon livre, que j'aurais dû mettre *miserunt.*

Demande. Pourquoi avez-vous dit *rediit Athenas?*

Réponse. Parce que j'ai vu ces deux mots dans la phrase suivante : *hoc ille nuntio Athenas rediit*, etc.

Demande. Pourquoi n'avez-vous pas mis *rediit in Athenas*, puisque vous avez vu dans Conon : *Conon cum parte navium in patriam venit?*

Réponse. Parce que j'ai remarqué qu'on ne mettait pas *in* avec un nom propre de ville.

Demande. Pourquoi avez-vous dit : *cœpit sidere?*

Réponse. D'abord parce que je l'ai vu dans la vie de Chabrias, et ensuite j'ai remarqué que quand deux verbes sont de suite, et que le premier ne marque pas de mouvement, on met le second à l'infinitif présent. Voilà des exemples tirés de la vie de Miltiade qui justifient ce que j'ai avancé : *manere decrevit; resistere ausi non sunt, redire coegit.*

FAIRE DES IMITATIONS.

Pour faire une imitation, l'élève doit chercher deux faits qui aient quelque analogie, afin qu'il puisse emprunter à l'un beaucoup d'expressions et de mots pour raconter l'autre. Cet exercice est très-important, puisqu'il fait contracter à l'élève l'habitude d'employer les mots de son livre dans le sens que l'auteur leur prête.

Je suppose qu'on ait demandé à l'élève d'imiter le premier paragraphe de la vie de Miltiade, pour raconter celle de Thémistocle : il verra d'abord que les faits sont à peu près semblables ; qu'il s'agit, dans les deux vies, de l'arrivée de ces grands hommes au pouvoir, de réponses d'oracle, etc.

Voici un exemple d'imitation :

MILTIADE.

Cùm et antiquitate generis et gloriâ majorum et suâ modestiâ unus omnium maximè floreret, eâque esset ætate, ut non jàm solùm de eo benè sperare, sed etiam confidere cives possent sui, talem futurum qualem cognitum judicârunt, accidit ut Athenienses Chersonesum colonos vellent mittere. Cujus generis cùm magnus numerus esset, et multi ejus demigrationis peterent societatem, ex his delecti Delphos deliberatum missi sunt, qui consulerent Apollinem, quo potissimùm duce uterentur ; nam tum Thraces eas regiones tenebant, cum quibus armis erat dimicandum. His consulenti-

THÉMISTOCLE.

Cùm et antiquitate generis et suis virtutibus et suâ eloquentiâ unus omnium maximè floreret ; eâque esset ætate, ut jàm de eo benè sperare, sed etiam confidere cives non possent sui, talem futurum qualem cognitum non judicârunt, accidit ut Xerxes Græciæ bellum vellet inferre.

Cujus de adventu cùm fama in Græciam esset perlata et multi dicebant eum petere Athenas, ex Atheniensibus delecti Delphos deliberatum missi sunt, qui consulerent Apollinem, quid nunc esset agendum ; nam tum Persæ eas regiones petebant, cum quibus armis erat dimicandum. His

tibus nominatim Pythia præcepit, ut Miltiadem sibi imperatorem sumerent: id si fecissent, incepta prospera futura.

consulentibus nominatim Pythia respondit : ut mœnibus ligneis se munirent; id si fecissent, bella prospera futura.

En comparant les deux paragraphes qui se trouvent ci-dessus, on verra combien cet exercice est facile; néanmoins on ne doit point omettre de faire justifier à l'élève tout ce qu'il a dit.

Demande. Pourquoi avez-vous dit: *eâque esset ætate ut jàm de eo sperare, sed etiam confidere cives non possent sui?*

Réponse. J'ai voulu dire : Il était dans un âge où ses concitoyens ne pouvaient non seulement pas se confier à lui, mais encore en concevoir de hautes espérances. Les faits démontrent la vérité de cette phrase, puisque Thémistocle fut débauché dans sa jeunesse.

Demande. Avez-vous bien rendu votre pensée?

Réponse. Je m'aperçois que non; j'aurais dû dire: *eâque esset ætate ut solùm confidere sed etiam de eo bene sperare cives non possent sui.*

Nous ne nous arrêterons pas plus long-temps sur la justification de ces premières compositions; comme elles sont fort simples, il est facile à l'élève de rendre compte de son travail.

RACONTER UNE VIE SUR UNE AUTRE.

Dès que l'élève a fait plusieurs imitations, on lui demande de raconter une vie sur une autre; par exemple, celle de Chabrias sur celle de Miltiade.

Il ne s'agit plus d'employer les mots de la vie de Miltiade, mais seulement les tournures, ce qui offre plus de difficultés. Pour parvenir à ce but, l'élève ne doit pas avoir égard à l'ordre que Cornélius a donné aux faits, puisqu'il faut qu'il commence par

celui qu'il juge le plus convenable à se prêter aux formes de la vie qui lui sert de modèle. *Exemple* :

MILTIADE.

Cùm et antiquitate generis et gloriâ majorum et suâ modestiâ unus omnium maximè floreret, eâque esset ætate, ut non jàm solùm de eo benè sperare, sed etiam confidere cives possent sui, talem futurum qualem cognitum judicârunt, accidit ut Athenienses Chersonesum colonos vellent mittere. Cujus generis cùm magnus numerus esset, et multi ejus demigrationis peterent societatem, ex his delecti Delphos deliberatum missi sunt, qui consulerent Apollinem, quo potissimùm duce uterentur; nam tum Thraces eas regiones tenebant, cum quibus armis erat dimicandum. His consulentibus, nominatim Pythia præcepit, ut Miltiadem sibi imperatorem sumerent : id si fecissent, incepta prospera futura.

CHABRIAS.

Cùm et multis rebus memoriâ dignis et invento suo in prælio quod apud Thebas fecit maximè eluceret, talisque esset dux, ut non jàm solùm de eo benè sperare, sed etiam eum exercitibus præficere cives possent sui, talem se præbuit qualem futurum judicârunt ; accidit ut Athenienses cum Artaxerce societatem haberent in bello quod inter Ægyptios et Persas conflatum est, Lacedæmonii vero cum Ægyptiis : quorum Agesilaus quùm magnas prædas faceret, et id intuens Chabrias suâ sponte eos adjutum profectus est. Ex præfectis regiis delecti Athenas questum missi sunt, qui dicerent societatem Atheniensium cum Persis stare non posse; nam tum Chabrias adversum regem bellum gerebat. His querentibus præsertim Athenienses responderunt ut diem certam Chabriæ præstiterint, quam ante domum nisi rediisset, capitis se illum damnaturos.

Demande. Est-ce bien?

Réponse. Non, parce que je n'ai pas fait ce que l'on me demandait; j'ai employé trop de mots de la vie de Miltiade dans certains endroits, et dans d'autres je me suis trop écarté des tournures.

Demande. Pourquoi avez-vous dit: *eluceret*, au lieu de *floreret?*

Réponse. Parce que j'ai vu ce mot dans la vie de Chabrias, etc., etc.

FAIRE DES RAPPROCHEMENS.

Pour varier les exercices, on demande à l'élève le *rapprochement* des faits analogues contenus dans deux vies. Par ce nouveau genre de compositions, il est encore forcé d'employer les expressions et les tournures de son livre.

Voici un exemple d'un sujet choisi et traité par un élève; par là on jugera mieux de la facilité et des avantages de cet exercice.

CHABRIAS ET PELOPIDAS.

Chabrias Atheniensis multis elucet rebus memoriâ dignis; Pelopidas Thebanus magis historicis quàm vulgo est notus.

Præclarum factum Chabriæ est inventum in prælio quod apud Thebas fecit, adversus Agesilaum; Pelopidæ contigit ut patriam oppressam à tyrannis præpositis à Lacedæmoniis ex servitute in libertatem vindicaret.

Chabrias res multas in Europâ gessit suâ sponte et publicè; Pelopidas præsidium Lacedæmoniorum ex arce pepulit, et subsidio Thessaliæ missus fuit, ut tyrannos ejus gentis expelleret.

Chabrias patriam reliquit, civium suorum invidiam metuens; Pelopidas pulsus, patriâ caruit, in exilium verò non fuit ejectus à civibus suis sed à tyrannis.

Chabrias periit bello sociali. Pelopidas conjectu telorum confossus, cecidit in pugnâ adversùs Alexandrum Pheræum.

Athenienses Chabriæ statuam fieri voluerunt, post hanc victoriam quam retulit adversùs Spartæ regem. Omnes Thessaliæ civitates interfèctum Pelopidam coronis aureis et statuis æneis donârunt.

On voit que cette composition est surtout faite au moyen de la vie de Chabrias et de Pélopidas, avec quelques expressions qui se trouvent dans celles qui précèdent.

Pour la vérification de ce travail, on demande d'abord la traduction en français de chaque phrase, ensuite la lecture de celles de formes latines, c'est-à-dire construites par imitation et par analogie à celles du livre; car c'est ainsi que l'élève peut se familiariser avec les constructions particulières à la langue qu'il veut apprendre. Les autres phrases de la composition qui ne passent pas à cette épreuve sont celles que l'élève a écrites sans guide, sans certitude, dans l'ordre des mots, seulement pour rendre ses pensées.

Cela fait, on passe aux détails des expressions. Chaque expression est soumise à une double justification, celle de la latinité, qui prouve que telle ou telle réunion de mots est dans le génie de la langue (ce qui se prouve par la citation du passage où elle est employée), et celle qui démontre que l'élève s'en est servi dans une circonstance analogue à celle du livre; ce qu'il déduit en établissant la similitude des faits.

JUSTIFICATION.

Demande. Que signifie la première phrase?

Réponse. Chabrias, Athénien, se distingue par beaucoup de choses dignes de mémoire.

Demande. Cette phrase est-elle latine?

Réponse. J'ai vu, *resque multas memoriâ dignas*,

dans la première phrase de la vie de Chabrias, et *elucet* dans la seconde. Je ne suis pas sûr qu'il faille *elucet multis rebus;* je l'ai mis par analogie, parce que j'ai vu *antiquitate floreret.*

Demande. Que signifie la seconde phrase?

Réponse. Pélopidas, Thébain, est plus connu dans l'histoire que dans le monde.

Demande. Où avez-vous appris cette phrase?

Réponse. J'ai vu, dans la première phrase de la vie de Pélopidas, *magis historicis quàm vulgo notus.*

Demande. Tout est-il ainsi justifié?

Réponse. J'ai pris toutes les tournures de phrases et les expressions dans les vies de Chabrias et de Pélopidas et dans quelques autres passages du *Cornelius.*

Demande. Citez et justifiez tout ce que vous n'avez pas pris dans les vies de Chabrias et de Pélopidas.

Réponse. Pelopidæ contigit ut patriam oppressam à tyrannis præpositis à Lacedæmoniis ex servitute in libertatem vindicaret. J'ai vu dans la vie de Thrasybule: *patriam liberare; huic contigit ut à triginta oppressam tyrannis ex servitute in libertatem vindicaret;* et plus loin : *tyranni, præpositi à Lacedæmoniis. — Chabrias patriam reliquit civium suorum invidiam metuens.* J'ai vu dans Miltiade: *Chersonesum reliquit*, et par analogie j'ai dit : *patriam reliquit*; et dans Thémistocle: *tamen non effugit civium suorum invidiam.* Je ne me rappelle plus où j'ai vu *metuens*, etc., etc.

On fait ainsi justifier toute la composition : ce travail est très-important, puisqu'il force l'élève à n'employer que dans les circonstances voulues les tournures, les expressions et les mots de son livre.

FAIRE DES PORTRAITS.

Après avoir fait faire plusieurs rapprochemens de cette espèce, on demande à l'élève quelques réflexions en latin.

Celui-ci, dans le commencement, est laissé libre dans le choix du sujet de ses réflexions. Devant trouver toutes ses ressources dans son livre, il cherchera naturellement à traiter des sujets analogues à ceux du *Cornelius* et entièrement puisés dans cet ouvrage, afin d'avoir à sa disposition le plus d'expressions et même le plus de phrases qu'il est possible. Il ne faut voir, dans ce premier travail, qu'un moyen de le mettre sur la voie pour les compositions plus importantes, en le forçant toujours à une très-grande attention.

Par exemple, on demande le portrait des divers personnages du Cornélius. Ces portraits consistent à dire, toujours d'après les faits, quels sont les vices et les vertus des hommes dont cet auteur a écrit la vie. On peut étudier pour modèle le portrait d'Alcibiade, qui se trouve dans la vie de ce capitaine.

Les portraits sont soumis à une double justification, celle des réflexions et celle de la latinité. Pour n'avoir qu'à nous occuper de cette dernière, relativement à l'exemple que je donnerai de cet exercice, je rapporterai ici le portrait d'Alcibiade, et nous nous occuperons de la justification des pensées de Cornélius. Ceci nous conduira à démontrer que cet écrivain suivait la marche indiquée aux élèves de l'enseignement universel.

PORTRAIT D'ALCIBIADE.

In hoc natura quid efficere possit videtur experta. Constat enim inter omnes qui de eo memoriæ prodi-

derunt, nihil illo fuisse excellentius, vel in vitiis, vel in virtutibus. Natus in amplissimâ civitate, summo genere, omnium ætatis suæ multò formosissimus, ad omnes res aptus, consiliique plenus.

Namque imperator fuit summus mari et terrâ, disertus, ut in primis dicendo valeret: et tanta erat commendatio oris atque orationis, ut nemo ei dicendo posset resistere. Dives, cùm tempus posceret laboriosus, patiens, liberalis, splendidus non minùs in vitâ quàm in victu: affabilis, blandus, temporibus callidissimè inserviens. Idem, simul ac remiserat, nec causa suberat quare animi laborem perferret, luxuriosus, dissolutus, libidinosus, intemperans reperiebatur: ut omnes admirarentur in uno homine tantam inesse dissimilitudinem tamque diversam naturam.

Hunc infamatum a plerisque tres gravissimi historici summis laudibus extulerunt: Thucydides, qui ejusdem ætatis fuit; Theopompus, qui fuit post aliquando natus; et Timæus; qui quidem duo maledicentissimi nescio quo modo in illo uno consenserunt.

Nam ea quæ suprà diximus de eo prædicârunt, atque hoc ampliùs, cùm Athenis splendidissimâ civitate natus esset, omnes Athenienses splendore ac dignitate vitæ superâsse: postquàm, indè expulsus, Thebas venerit, adeò studiis eorum inservisse, ut nemo eum labore corporisque viribus posset æquiparare: omnes enim Bæotii magis firmitati corporis, quàm ingenii acumini inserviunt. Eumdem apud Lacedæmonios, quorum moribus summa virtus in patientiâ ponebatur, sic duritiei se dedisse, ut parcimoniâ victûs atque cultûs omnes Lacedæmonios vinceret.

Fuisse apud Thracos, homines vinolentos rebusque Veneris deditos; hos quoque in his rebus antecessisse. Venisse apud Persas, apud quos summa laus

mais encore parce que j'ai vu *magnus homo; magnis virtutibus; summâ industriâ.*

Dans la seconde phrase: *Natus patre quo diximus nobili genere, haud dubiè dignus omni bellicâ laude fuit, nam fugavit Mardonium Medum, illumque interfecit prælio, et pari felicitate in omnibus rebus usus est;* j'ai vu: *natus patre quo diximus, honesto genere,* dans la vie d'Epaminondas. Je ne sais plus où j'ai vu *nobili genere;* mais je l'ai mis, parce que c'était le fait; je crois avoir lu quelque part, mais je ne me rappelle plus en quel endroit, *haud dubiè dignus omni bellicâ laude fuit, nam fugavit Mardonium Medum, illumque interfecit prælio;* je pense que ce membre de phrase se trouve tout entier dans la vie de Pausanias.

Demande. Si vous n'en êtes pas sûr, cherchez dans la vie de ce capitaine.

Réponse. Voilà la phrase de Cornélius: *Namque illo duce, Mardonius, satrapes regius, natione Medus, regis gener imprimis omnium Persarum, et manu fortis et consilii plenus. Cum ducentis millibus peditum quos viritim legerat, viginti millibus equitum, haud ità magna manu Græciâ fugatus est; eoque ipse dux cecidit in prælio.*

Demande. Ne pourriez-vous pas justifier ce que vous avez dit?

Réponse. J'ai sans doute vu quelque chose d'analogue; mais je ne me souviens pas où.

Demande. Comment justifieriez-vous *pari felicitate in omnibus rebus usus est?*

Réponse. J'ai vu *pari felicitate* dans la vie de Miltiade, *pari felicitate cæteras insulas quæ Cycladas nominantur sub Atheniensium potestatem redegit;* et dans la vie de Pausanias j'ai trouvé *apparatu regio utebatur,* et d'après cela, j'ai mis *pari felicitate usus est,* etc.

FAIRE DES LETTRES.

Après les portraits, on demande à l'élève de faire des lettres ; ce nouveau genre de composition ne lui offre aucune difficulté ; car en commençant il imite celles qui se trouvent dans le Cornélius, et ensuite il prend pour modèle celles de Cicéron.

Voici l'imitation de la lettre de Pausanias à Xerxès :

LETTRE

DE PAUSANIAS A XERXÈS.

Pausanias dux Spartæ, quos Byzantii ceperat, postquam propinquos tuos cognovit, tibi muneri misit; seque tecum affinitate conjungi cupit. Quare, si tibi videtur, des ei filiam tuam nuptum. Id si feceris, et Spartam et cæteram Græciam sub tuam potestatem, se adjuvante, redacturum pollicetur. His de rebus si quid geri volueris, certum hominem ad eum mittas face, cum quo colloquatur.

(*Cornelius, Vie de Pausanias.*)

LETTRE

DE PÉLOPIDAS A CHARON.

Pelopidas dux exulum, qui in animo meditatur Thebas revertere tyrannosque Lacedæmonios ejicere ex urbe; hanc ad te scribit epistolam de reditu suo mentionem faciendi gratiâ, suorumque consiliorum monendi. Petit si vis exules in domo tuâ excipere, nam ad eam devenire cupiunt. Ergo si annuis, tunc proficiscetur amicus quùm a te et tempus et dies erunt data. Ne timeas ad servitutem patriam ducere, nam quod gerere vult non ad privatum sed ad publicum bonum pertinet. Cum duodecim adolescentibus iter faciens ille sperat perculsere imperium et majestatem Lacedæmoniorum et e servitute in libertatem patriam vindicare; sicque patriæ novâ libertate veterem renovare gloriam. Magna difficultas non adest, nam nulla est potestas diutina tutaque nisi benevolentiâ civium munita;

porrò Spartani qui nos obsideri quàm liberari satius duxerunt ob istud, crudeliterque odiosi sunt; tyrannique non ferendi videntur ab omnibus civibus probis speremus Deos nostram agere causam, pristinæ pietatis memores. Citius in mundo genus humanum, quàm meus in patriam amor cadet. Nos exspecta et vale.

(*Première lettre d'un élève.*)

Demande. Comment vous y êtes-vous pris pour faire cette lettre?

Réponse. J'ai regardé celle qui est dans mon livre, et j'ai vu qu'au commencement on nommait la personne qui écrivait, et qu'ainsi tous les verbes qui suivent se mettaient à la troisième personne, et j'ai cherché à imiter toutes les choses que j'avais remarquées.

Demande. Où avez-vous vu *in animo meditatur?*

Réponse. J'ai mis cela d'après cette phrase d'Agésilas : *hic cùm animo meditaretur proficisci in Persas et ipsum regem*, etc.

Demande. Pourquoi avez-vous mis *meditatur*, tandis que vous aviez vu *meditaretur?*

Réponse. Je voulais faire dire à Pélopidas, *il médite;* au lieu que Cornélius, en parlant d'Agésilas, dit: *il méditait.*

Demande. Puisque Cornélius met à l'imparfait du subjonctif ce que l'on traduit en français par l'imparfait de l'indicatif, pourquoi ne vous êtes-vous pas servi du présent du subjonctif pour donner l'idée du présent de l'indicatif?

Réponse. C'est que j'ai remarqué que cette règle n'a lieu que quand *quùm* est suivi d'un imparfait de l'indicatif : *quùm floreret, cùm viderent de eorum*, etc.

Demande. Êtes-vous sûr que *quùm à te et tempus et dies erunt data*, soit une tournure latine ?

Réponse. J'ai vu dans la vie de Pélopidas ; *à quo et tempus et dies erat datus.*

Demande. Avez-vous bien imité ?

Réponse. Non, car je m'aperçois que j'aurais dû mettre *erit datùs* au lieu de *erunt data*, etc.

Après avoir fait écrire des lettres aux différens personnages du Cornélius, on étudie et on imite les lettres de Cicéron, de Pline et de Sénèque. En voici quelques-unes :

CICÉRON A VARRON.

Et si munus flagitare, quamvis quis ostenderit, ne populus quidem solet, nisi concitatus, tamen ego exspectatione tui promissi moveor ut admoneam te, non ut flagitem. Misi autem ad te quatuor admonitores non nimis verecundos. Nôsti enim profectò os adolescentioris academiæ. Ex eâ igitur mediâ excitatos misi : qui metuo ne te fortè flagitent ; ego autem mandavi ut rogarent. Exspectabam omninò jamdiù, meque sustinebam, ne ad te priùs ipse quid scriberem, quàm aliquid accepissem, ut possem te remunerare simillimo munere. Sed cùm tu tardiùs faceres, id est, ut ego interpretor, diligentiùs, teneri non potui, quin conjunctionem studiorum, amorisque nostri, quo possem litterarum genere, declararem. Feci igitur sermonem, inter nos habitum in Cumano, cùm esset unà Pomponius. Tibi dedi partes Anthiochianas, quas à te probari intellexisse mihi videbar : mihi sumpsi Philonis. Puto fore ut, cùm legeris, mirere id nos locutos esse inter nos quod nunquàm locuti sumus. Sed nôsti morem dialogorum.

(*Epître dédicatoire des quest. académiques.*)

PLINE A BEBIUS.

Tranquillus, contubernalis meus, vult emere agellum, quem venditare amicus tuus dicitur.

Rogo cures quanti æquum est emat. Sta enim delectabit emisse. Nam mala emptio semper ingrata est, eo maximè quod exprobrare stultitiam videtur. In hoc autem agello, si modò arriserit pretium, Tranquilli mei stomachum multa sollicitant vicinitas urbis, opportunitas viæ, mediocritas villæ, modus ruris qui avocet magis, quàm distringat. Scholasticis porrò studiosis, ut hic est, sufficit abundè tantùm soli, ut relevare caput, reficere oculos, reptare per limitem, unamque semitam terere, omnesque viticulas suas nosse, et numerare arbusculas possint. Hæc tibi exposui, quò magis scires, quantùm ille esset mihi, quantùm ego tibi debiturus, si prædiolum istud, quod commendatur his dotibus, tàm salubriter emerit, ut pœnitentiæ locum non relinquat. Vale.

(*Pline le Jeune, lettre 24, liv. 1*).

SÉNÈQUE A LUCILIUS.

Vindica te tibi, et tempus quod adhuc aut auferebatur, aut subripiebatur, aut excidebat, collige et serva. Persuade tibi sic esse, ut scribo : quædam tempora eripiuntur nobis, quædam subducuntur, quædam effluunt. Turpissima tamen est jactura, quæ per negligentiam venit ; et, si volueris attendere, magna vitæ pars elabitur malè agentibus, maxima nihil agentibus, tota aliud agentibus. Quem mihi dabis qui aliquod pretium tempori ponat ? Qui diem æstimet ? Qui intelligat se quotidiè mori ? In hoc enim fallimur, quod mortem prospicimus : magna pars ejus tamen præteriit. Quidquid ætatis retrò est, mors tenet.

Fac ergò, mi Lucili, quod facere te scribis, omnes horas complectere : sic fiet ut minùs ex crastino pendeas, si hodierno manum injeceris. Dùm differtur vita, transcurrit. Omnia, Lucili, aliena sunt : tempus tantùm nostrum est. In hujus rei unius fugacis ac lubricæ possessionem natura nos misit, ex quâ nos expellit quicumque vult. Sed tanta stultitia mortalium est, ut quæ minima et vilissima sunt, certè reparâbilia, imputari sibi, cùm impetravere patiantur : nemo se judicet quidquam debere, qui tempus accepit ; cùm interim hoc unum est, quod ne gratus quidem potest reddere.

(*Sénèque, lettre* 1).

FAIRE DES PAROLES.

Pour varier les exercices et forcer l'élève à réfléchir, on lui demande de faire parler les personnages de son livre dans une circonstance voulue, en leur prêtant une intention raisonnable. On doit surtout insister sur l'intention, car c'est d'elle que les réflexions découlent.

Ainsi, on demandera à l'élève les paroles d'un Athénien mourant sur le champ de bataille; je suppose que l'intention de l'élève est de le faire parler sur l'amour de la patrie; cette intention est justifiée par les faits de son livre, qui prouvent jusqu'à quel point les Grecs possédaient cet amour.

Voici une composition à l'appui de ce que je viens de dire :

Telorum conjectu confossus quidam Atheniensis hæc verba suo filio edidit.

FILI MI,

Verba patris tui morientis audi et tene memor; quandocumque stabit patria tua in eam amore sem-

per esto flagrans atque omnibus bonis hanc charitatem antepone; fortunamque tuam amittere satiùs duce quàm patriæ non inservire. Sed cave, fili mi, ne in invidiam tuorum civium venias; qui semper suspicaces, rebus magnis non tam amici sunt facti quàm timore servitutis à viro virtute prædito alienati; credunt tyrannidis cupidinem semper esse dotum comitem. Ut culpas aliorum faciliùs est videre quàm easdem fugere; meliùs est in exercitu esse privatus, numero militum, quàm huic imperare. Enim ea est consuetudo populorum, ut casus adversos culpæ ducis, secundos virtuti militum tribuent.

Opem civibus petentibus fer et nunquàm eam offer; sic te gerendo principatum concupiscere non videberis. Patriæ legibus obtemperare quàm tuæ civitati imperare, satius puta; libertatemque ejus tuæ saluti antefer.

Omnes injurias obliviscere, nam infamem esse ultionem crede. Si missus es in exilium odio civium, paupertatem, omniaque mala patere potiùs quam civitatem prodere.

O fili mi, memini patris tui qui semper fuit patriæ charitate ductus. Nunc ego morior sparo percussus, at in memoriâ posteritatis mea facta manebunt, mansuraque sunt; hæreditas tua erunt sola. Ad matrem tuam abi, enarra illi meam mortem lenique ejus dolorem dicens : *pro patriâ mortuus est.*

Demande. Où avez-vous vu : *sparo percussus?*

Réponse. Dans la vie d'Epaminondas; *sparo eminùs percussum.*

Demande. Où avez-vous vu : *patriæ legibus obtemperare quàm tuæ civitati imperare, satius puta?*

Réponse. J'ai vu dans le Cornélius qu'en parlant de Timoléon, l'auteur disait : *et patriæ legibus obtemperare satius duxerit, quàm imperare patriæ*; et, comme j'ai considéré cette réflexion comme une con-

séquence de l'amour que Timoléon avait pour sa patrie, je l'ai mise dans la bouche de celui qui prononce les paroles que j'ai faites.

Demande. Où avez-vous pris : *libertatemque ejus tuæ saluti antefer?*

Réponse. J'ai imité ce membre de phrase de la vie de Timoléon : *ut antetulerit suorum civium libertatem patriæ saluti*.

Demande. Justifiez le latin de cette phrase : *Nunc egò morior sparo percussus; at in memoriâ posteritatis mea facta manebunt, mansuraque sunt; hæreditas tua erunt sola.*

Réponse. J'ai pris la tournure de cette phrase dans Tacite, où j'ai lu, à propos d'Agricola : *Quidquid ex Agricolâ amavimus, quidquid mirati sumus, manet, mansurumque est in animis hominum*, etc., etc.

FAIRE DES ADIEUX.

C'est dans ce nouveau genre de composition que l'élève pourra tirer de grands avantages des analyses de *prière*, *douleur*, etc., qu'il a dû faire dans l'étude de la langue française, puisqu'il faudra qu'en écrivant des *adieux*, il observe les différentes parties qui les composent.

Il aura sans doute remarqué, dans la composition des adieux de Narbal : 1° la cause, 2° le sentiment, 3° le lieu où l'on va, 4° une invocation.

Voyons si l'élève a observé tout cela dans le devoir qu'il a fait.

ADIEUX D'ARISTIDE AUX ATHÉNIENS.

Athenienses, profecturus sum de hàc urbe in quâ semper versatus fui; exagitatus vestrâ irâ et inimicorum meorum cuniculis. Utinam non ut hujus facti

Celeriùs vos quàm me pœniteat, ut et mea integritas desiderari capiatur.

Ignotæ mihi sunt damnationis causæ; nam vix credendum est, crimini amorem in justitiam mihi esse datum.

Non est proditionis causâ ; etenim nunquàm exercitibus præfui neque magistratus cepi ullos.

Ibo verò quosdam apud populos ubi non infamiæ erit virtus.

Tantum non indulgebo dolori ut me hujus facti memoria non vinceret, contrà omnia prospera patriæ appeto.

Non quæram ubi ego tutus vitam, sed undè præsidio possem esse civitati meæ. Valeant cives mei, sint florentes, sint beati, stetque mihi hæc patria carissima. Quoniam mihi cum civibus meis non licet omnibus bonis frui, sine me perfruantur illi.

JUSTIFICATION.

Demande. Avez-vous eu une intention en faisant ces adieux?

Réponse. Oui, j'ai voulu montrer que l'amour de la patrie l'emportait sur tous les autres sentimens dans le cœur d'Aristide.

D. Justifiez où vous avez vu : *in quâ semper versatus fui.*

R. J'ai vu dans la vie de Caton : *versatus est in Sabinis.*

D. Où avez-vous pris *exagitatus vestrâ irâ et inimicorum meorum cuniculis?*

R. J'ai trouvé dans la vie de Thémistocle : *exagitatus à cunctâ Græciâ;* mais comme j'ai remarqué que quand le régime d'un verbe passif est un nom de chose inanimée, on n'exprime pas *à* ou *ab*, j'ai dit *exagitatus vestrâ irâ.*

D. Où avez-vous vu quelque chose d'analogue à : *ut mea integritas desiderari capiatur?*

R. J'ai vu dans la vie d'Epaminondas : *desiderari cœpta est Epaminondæ diligentia.*

D. N'avez-vous pas pris dans un auteur l'avant-dernière phrase de votre composition?

R. Je crois avoir lu quelque chose de semblable dans Cicéron.

D. Cherchez-la pour vous en assurer.

R. Je l'ai vu dans le plaidoyer pour Milon : *Valeant, inquit, cives mei, valeant : sint incolumes, sint florentes, sint beati : stet hæc urbs præclara, mihique patria carissima, quoquo modo merita de me erit; tranquillâ republicâ cives mei, quoniam mihi cum illis non licet, sine me ipsi, sed verò me tamen, perfruantur*, etc.

C'est dans cette phrase que j'ai puisé l'invocation qui termine mes adieux, etc.

FAIRE DES PARALLÈLES.

On demandera des parallèles, pour donner encore à l'élève les moyens de s'exercer à écrire dans une intention quelconque. Il pourra tirer de grands avantages de l'exercice que j'ai précédemment indiqué, à l'égard des rapprochemens, puisqu'il ne lui reste plus que des réflexions à déduire des faits qu'il a rapprochés. Il devra indiquer d'avance quel est le personnage auquel il accorde la préférence, afin qu'on puisse voir s'il est parvenu à son but.

Supposons qu'on ait demandé le parallèle d'Amilcar et d'Annibal, en donnant la préférence au dernier; l'élève fait une composition dans le genre de la suivante :

AMILCAR ET ANNIBAL.

Fuit Amilcar patriæ felicitatis quàm suæ gloriæ studiosior. Ille apertè bella tractabat et palàm hostes fugabat. Sic se gerebat ut nunquàm hosti locum nocendi dedit, sed contrà semper laecessivit hostem. Nunquàm hosti cessit, semper verò superior discessit.

Belli quàm pacis amicior fuit, attamen pacem conciliavit magis necessitate coactus quàm voluntate ductus. Etsi eluxit virtutibus magnis, non est omnibus vitiis absolutus.

Huic Annibal filius successit, et virtute et vitiis patre major. Itaque vincendi ratio utrique diversa. Hic apertè, ille artibus bella gerebat. Hic animo fortior, ille consilio prudentior quam manu fortior; et datâ occasione, uterque periculis offerebat. Nulla apud Annibalem turpis ratio vincendi. Patri filius eloquentiâ antistabat. Solùm Pœnis præfuit Amilcar, sed Annibal omnibus populis qui erga Romanos bellum suscipere voluerunt. Bellare utilitate semper voluit; hic odio nominis Romani. Patrem et filium ferunt amari maluisse quam metui. Etsi sæpè exercitibus præfuit pater, tamen rebus gestis multò est notior filius. Amilcar tantum modò possessiones Pœnorum defendit adversus Romanos, at Annibal docuit exercitus Romanorum fugare, ex Africâ in Italiam transiens; pater apud exercitum unum valuit auctoritate, filius præfuit exercitibus et summos magistratus cepit. Tamen Pœni fuerunt amiciores patri quàm filio, nam Annibalem exilio ejecerunt rogatu Romanorum. Dici potest Carthaginem et ante Annibalem natum et post ejusdem interitum perpetuo Romanorum paruisse imperio; contrà, quamdiù ille præfuit reipublicæ, superâsse Romanos. Propria laus est Amilca-

ris, Carthaginem novam constituisse in Hispaniâ, et mercenarios milites fregisse. Hæc fuit secunda persona Carthaginis ità ut proxima esset Annibali.

JUSTIFICATION.

Demande. Où avez-vous vu : *Sic se gerebat ut nunquàm hosti locum nocendi dedit, sed contrà semper lacessivit hostem?*

Réponse. Je veux justifier cela d'après la vie d'Amilcar : *Ipse ubi affuit, nunquàm hosti cessit, neque locum nocendi dedit; sæpèque è contrario hostem, occasione datâ, lacessivit.*

Demande. Où avez-vous pris *semper verò superior discessit?*

Réponse. C'est encore dans la vie du même capitaine : *semperque superior discessit.*

Demande. Où avez-vous vu quelque chose de semblable à : *Dici potest Carthaginem et ante Annibalem natum et post ejusdem interitum perpetuo Romanorum paruisse imperio; contrà, quamdiù ille præfuit reipublicæ, superâsse Romanos?*

Réponse. J'ai imité ce passage de la vie d'Epaminondas : *Thebas, et ante Epaminondam natum et post ejusdem interitum, perpetuò alieno paruisse imperio : contrà eas, quamdiù ille præfuerit reipublicæ, caput fuisse totius Græciæ.*

Demande. Dans quel endroit avez-vous vu : *Propria laus est Amilcaris, Carthaginem novam constituisse in Hispaniâ et mercenarios milites fregisse?*

Réponse. J'ai vu dans la vie de Pélopidas : *Propria laus est Pelopidæ*; dans Amilcar : *Primò mercenarii milites*; et dans la vie de Thémistocle : *Corcyræos fregit.* Quant à *Carthaginem novam constituisse in Hispaniâ*, je ne me souviens plus où je l'ai vu.

Demande. Hæc fuit secunda persona Carthaginis

ita ut proxima esset Annibali; n'avez-vous pas emprunté la phrase que je viens de vous citer à la vie de Pélopidas ?

Réponse. En effet, j'ai pris cela dans Pélopidas : *Denique hæc fuit altera persona Thebis, sed tamen secunda ita ut proxima esset Epaminondæ.*

On continuera de faire justifier à l'élève tout ce qu'il a mis dans son devoir. On ne saurait trop insister sur cette justification, qui a le double avantage de faire voir à l'élève les choses dont il est capable, et de procurer en même temps au maître les moyens de s'assurer de son travail.

Demande. Avez-vous eu un modèle pour faire ce devoir ?

Réponse. Oui, j'ai étudié le parallèle de *Philippe et d'Alexandre*, que j'ai trouvé dans le Cours de Littérature latine.

Nous allons citer ce parallèle, pour qu'on soit à même de le comparer avec le travail de l'élève.

PHILIPPE ET ALEXANDRE.

Fuit Philippus armorum quàm conviviorum apparatibus studiosior; cui maximæ opes erant instrumenta bellorum; divitiarum quæstu quàm custodià solertior; itaque inter quotidianas rapinas semper inops erat. Misericordia in eo et perfidia pari jure delectæ. Nulla apud eum turpis ratio vincendi. Blandus pariter et insidiosus alloquio; qui plura promitteret quàm præstaret : in serio et jocis artifex. Amicitias utilitate, non fide colebat. Gratiam fingere in odio, instruere inter concordantes odia, apud utrumque gratiam quærere, solemnis illi consuetudo. Inter hæc eloquentia et insignis oratio, acuminis et solertiæ plena.

Huic Alexander filius successit, et virtute, et vitiis,

patre major. Itaque vincendi ratio utrique diversa. Hic apertè, ille artibus bella tractabat. Deceptis ille gaudere hostibus, hic palàm fusis. Prudentior ille consilio, hic animo magnificentior. Iram pater dissimulare, plerumque etiam vincere : hic ubi exarsisset, nec dilatio ultionis, nec modus erat. Vini nimis uterque avidus, sed ebrietatis diversa vitia. Patri mos erat etiam de convivio in hostem procurrere, manum conserere, periculis se temerè offerre : Alexander non in hostem, sed in suos sæviebat : quamobrem Philippum sæpè vulneratum pretia remisère : hic, amicorum interfector convivio frequentèr excèssit. Regnare ille eum amicis nolebat; hic in amicos regna exercebat. Amari pater malle, hic metui. Litterarum cultus utrique similis. Solertiæ pater majoris, hic fidei. Verbis atque oratione Philippus, hic rebus moderatior, parcendi victis filio animus et promptior, et honestior. Frugalitati pater, luxuriæ filius magis deditus erat. Quibus artibus orbis, imperii fundamenta pater jecit, operis totius gloriam filius consummavit.

On pourrait demander à l'élève compte de certains emprunts qu'il a faits au morçeau que nous venons de citer, tels que : *Nulla apud eum turpis ratio vincendi*, etc.

Voilà encore un parallèle que l'élève pourra étudier et imiter; mais qu'il se garde bien de confondre *imiter et copier*.

CÉSAR ET CATON.

Marco Catoni, et Caio Cæsari, genus, ætas, eloquentia propè æqualis fuère : magnitudo animi par; item gloria; sed alia alii. Cæsar beneficiis ac munificentiâ magnus habebatur; integritate vitæ Cato. Ille mansuetudine et misericordiâ clarus factus. Huic

severitas dignitatem addiderat. Cæsar dando, sublevando, ignoscendo; Cato nihil largiendo, gloriam adeptus est. In altero miseris perfugium erat; in altero malis pernicies. Illius facilitas, hujus constantia laudabatur. Postremò, Cæsar in animum induxerat laborare, vigilare; negotiis amicorum intentus, sua negligere, nihil denegare quod dono dignum esset; sibi magnum imperium, exercitum, bellum novum exoptàbat; ubi virtus enitescere posset. At Catoni studium modestiæ, decoris, sed maximè severitatis erat. Non divitiis cum divite, neque factione cum factioso, sed cum strenuo virtute, cum modesto pudore, cum innocente abstinentià certabat. Esse quàm videri bonus malebat: ità quò minùs gloriam petebat, eò magis assequebatur.

Nous avons indiqué la marche à suivre pour faire des portraits et des parallèles; nous allons maintenant nous occuper des caractères moraux. L'élève ne devra parler que d'après les faits et généraliser les qualités et les défauts d'un homme considéré comme *général*, *soldat*, *tyran*, etc.

Nous empruntons à Sénèque le caractère du *tyran*; nous allons le faire justifier comme un devoir d'élève, quant aux réflexions.

LE TYRAN.

Tyrannis sævitia cordi est. Tyrannus autem à rege distat factis, non nomine. Nam Dionysius major jure meritoque præferri multis regibus potest. Et L. Syllam appellari tyrannum quid prohibet, cui occidendi finem fecit inopia hostium? Descenderit licet è dictaturà suà et se togæ reddiderit, quis tamen unquàm tyrannus tàm avidè humanum sanguinem bibit, quàm ille, qui septem millia civium Romanorum trucidare jussit? Et cùm in vicino ad ædem Bellonæ sedens

exaudisset conclamationem tot millium sub gladio gementium, exterrito senatu : Hoc agamus, inquit, P. C. ; seditiosi pauculi meo jussu occiduntur. Hoc non est mentitus : pauci Syllæ videbantur. Hoc inter regem tyrannumque discrimen est, quòd alter arma habet, quibus in munimentum pacis utitur, alter ut magno timore magna odia compescat. Nam, ut invisus sit, quia timetur, timeri vult, quia invisus est. O miserabilem illum, sibi certè ; nam cæteris misereri ejus nefas sit, qui cædibus ac rapinis potentiam exercuit, qui suspecta sibi cuncta reddidit, tam externa, quam domestica, cùm arma metuat ad arma confugiens, non amicorum fidei credens, non liberorum pietati ! Qui ubi circumspexit quæque fuit, quæque facturus est, et conscientiam suam plenam sceleribus ac tormentis adaperuit, sæpè mortem timet, sæpiùs optat, invisior sibi quam servientibus.

(*Sénèque, de la Clém., liv. I.* — 12 *et* 13.)

JUSTIFICATION.

Demande. D'après quoi avez-vous dit : *tyrannis sævitia cordi est?*

Réponse. On appelle Denys *tyran* parce qu'il était cruel ; alors j'ai dit : *tyrannis sævitia cordi est.*

Demande. Quel est le fait qui vous a suggéré cette réflexion : *Tyrannus autem à rege distat factis, non nomine?*

Réponse. J'ai vu qu'on disait que Miltiade avait été regardé comme roi en Chersonèse, où il régnait avec justice ; et Denys, qui était aussi roi, était appelé *tyran* parce qu'il gouvernait par la crainte.

L'élève justifiera ainsi les compositions qu'on lui fera faire, et en outre, la latinité des phrases et des expressions qu'il emploiera.

Tout en indiquant de nouveaux exercices, je ne

prétends pas dire qu'on ne doive plus revenir sur les précédens, et qu'il faille se restreindre à l'ordre que je leur donne; cet ordre est entièrement arbitraire.

Je ne saurais trop recommander de revenir souvent sur tout ce qui a rapport au sens des mots de l'Epitome, à leur orthographe et à leur décomposition.

Après avoir fait des caractères moraux, on pourra s'exercer à faire, pour ainsi dire, le parallèle ou rapprochement de deux états, tels que la pauvreté et la richesse.

J'extrais de Cicéron le passage suivant, qui pourra servir de modèle :

LE RICHE ET LE PAUVRE.

Quem intelligimus divitem? Aut hoc verbum in quo homine ponimus? Opinor in eo, cui tanta possessio est, ut ad liberaliter vivendum facilè contentus sit, qui nihil quærat, nihil appetat, nihil optet ampliùs. Animus oportet tuus te judicet divitem; non hominum sermo, neque possessiones tuæ : nihil sibi deesse putet, nihil curet ampliùs. Satiatus es, aut contentus etiam pecunia? Concedo, dives es : sin autem propter aviditatem pecuniæ nullum quæstum turpem putat ; si quotidiè fraudas, decipis, poscis, pacisceris, aufers, eripis ; si socios spolias, ærarium expilas; si testamenta amicorum exspectas, aut ne exspectas quidem, at ipse supponis, hæc utrum abundantis, an egentis signa sunt? Animus hominis dives, non arca appellari solet : quamvis illa sit plena, dum te inanem videbo, divitem non putabo : etenim ex eo quantùm cuique satis est metiuntur homines divitiarum modum.

O Dii immortales! Non intelligunt homines quam magnum vectigal sit parcimonia. Capit ille ex suis

prædiis sexcenta sestertia, ego centena ex meis : ille aurata lecta in villis, et sola marmorea facienti, et signa, tabulas, suppellectilem, et vestem infinitè et concupiscenti, non modo ad fructum ille est sumptus, sed etiam ad fœnus, exiguus. Ex meo tenui vectigali, detractis sumptibus cupiditatis, aliquid etiam redundabit. Uter igitur est divitior, cui deest, an cui superat? Qui eget, an qui abundat? Cujus possessio quò est major, eò plus requisivit ad se tuendam, an quæ suis se viribus sustinet?

Non æstimatione censûs, verùm victu atque cultu terminatur pecuniæ modus. Non esse cupidum, pecunia est : non esse emacem vectigal est : contentum vero suis rebus esse, maximæ sunt certissimæque divitiæ. Etenim si callidi rerum æstimatores, prata et areas quasdam magna æstimant, quod ei generi possessionum minimè quasi noceri potest; quanti est æstimanda virtus, quæ nec eripi, nec subripi potest, neque naufragio, neque incendio amittitur; nec tempestatum, nec temporum permutatione mutatur! Quâ præditi qui sunt, soli sunt divites; soli enim possident res et fructuosas et sempiternas; solique, quod est proprium divitiarum contenti sunt rebus suis. Satis esse putant quod est, nihil appetunt, nullâ re egent, nihil sibi deesse sentiunt, nihil requirunt. Improbi autem, et avari, quoniam incertas atque in casu positas, possessiones habent, et plus semper appetunt; nec eorum quisquam adhuc inventus est, cui quod haberet esset satis, non modo, non copiosi ac divites, sed etiam inopes ac pauperes existimandi sunt. (*Cicéron.*)

Si l'élève avait fait un semblable devoir, on lui demanderait compte d'abord des expressions et des tournures de phrases, ensuite des réflexions.

On peut faire justifier ce morceau à un élève quant aux pensées, il ne manquera pas d'en retirer quelques avantages.

FAIRE DES DIALOGUES.

Pour ce nouveau genre de composition, c'est toujours la même marche qu'il faut suivre, puisque le but qu'on veut atteindre est aussi le même : rendre ses pensées et ses sentimens en faisant usage des connaissances acquises.

On étudiera donc un dialogue dans un auteur latin, et on en déduira une règle générale pour se guider dans cette espèce de devoir.

Je citerai le dialogue suivant de Cicéron, qui a lieu entre un *vainqueur* et un *vaincu*.

LE VAINQUEUR ET LE VAINCU.

Cum militibus urbs redundaret, et omnes timore oppressi domi continerentur; venit iste cum sago, gladio succinctus, tenens jaculum : quinque adolescentes hominem simili ornatu subsequuntur. Irrumpit in ædes subitò; deindè magnâ voce : Ubi est iste beatus, inquit, ædium dominus? Quin mihi præstò fit? Quid tacetis? hîc alii omnes stupido timore obmutuerunt. Uxor illius infelicissimi cum maximo fletu ad istius pedes abjecit sese : Parce, inquit, et per ea quæ tibi dulcissima sunt in vitâ, miserere nostri : noli extinguere extinctos. Fer mansuetè fortunam. Nos quoque fuimus beati; nosce te esse hominem. At ille : Quin illum datis, ac vos auribus meis opplorare desinetis? Non abibit.

Ille nuntiatur interea venisse istum, et clamore maximo mortem minari. Quod simul ut audivit : Heus, inquit, Gorgia, pedisque puerorum, absconde pueros : defende, fac ut incolumes ad adolescentiam perducas. Vix hæc dixerat, cùm ecce iste præstò : Sedes, inquit, audax? Non vox mea tibi vitam ademit?

Exple inimicitias meas, et iracundiam satura tuo sanguine. Ille, cum magno spiritu : Metuebam, inquit, ne planè victus essem, nunc video : in judicio mecum contendere non vis; ubi superare turpissimum, et superare pulcherrimum est : interficere me vis. Occidar equidem, sed victus non peribo. At ille : In extremo vitæ tempore etiam sententiose loqueris. Neque ei quem vides dominare vis supplicare? Tum mulier : Summò quidem ille rogat, et supplicat : sed tu, quæso, commovere : et tu, per Deos inquit, hunc examplecare : dominus est; vicit hic te, vince tu nunc animum. Cur non desinis, inquit, uxor, loqui quæ me digna non sunt? Tace, et quæ curanda sunt, cura. Tu cessas mihi vitam, tibi omnem benè vivendi spem meâ morte eripere? Iste mulierem repulit ab se lamentantem; illi, nescio quid incipienti dicere, quod dignum videlicet illius virtute esset, gladium in latere defixit.

(*Cicero.*)

Par la seule inspection de ce dialogue, on remarque qu'il y a toujours deux avis différens, et qu'on s'efforce de ramener les deux interlocuteurs à un même sentiment; et qu'il y a sans cesse de part et d'autre des objections à opposer aux raisonnemens. D'après cela, l'élève a composé le dialogue suivant :

SERMO ALTERNUS.

ARTAXERXES ET THEMISTOCLES,

Sermonem unum referunt quo quærenti Artaxerxes, quam fuisse rationem agendi Themistocles diceret, quùm monitis patrem Xerxem conservârat, melius enim fuisse eum opprimere nam sic se gerendo non solum temporibus illis; sed etiam in æternum Græcia fuisset liberata, *respondisse :* Si, *ut ais,* inconsidera-

tior in secundâ quàm in adversâ fuissem fortunâ; quis nunc me infelicem à cunctâ Græciâ exagitatum, patriâque carentem videndo, mei misertus esset? Victores enim victis parcere æquum censeo; nam semper animadvertenda est varietas fortunæ; insuper inimicitiæ non inter homines sunt inter nationes. *Dicenti domini* servatum Xerxem potuisse Græciam armis opprimere, altero exercitu collecto, sic magnanimitate ejus; periisse Athenienses: *retulisse*. Si Xerxes non fuerat edoctus pugnâ Marathoniâ et clade apud Salamina; tunc de civium meorum virtute non desperari; et pugnans adversùs Persarum regem, vel tertio prælio ejus exercitum profligare vel si hostium numero cedens, reliquissem victori meam civitatem civium vacuefactam, et demigrationi Athenienses effugissent servitutem et iram regis. *Tum interrogavit Artaxerxes*: Cur ille tanto amore in patriam flagrans, eam illi tradere volebat? O rex, *dixit Themistocles*, ignorasne hoc commune vitium hominibus esse ut ulciscendi cupido injuriæ comes sit, patria me in exilium, falsè accusatum, ejecit; nunc mihi invisa est.

JUSTIFICATION.

Demande. Qu'avez-vous voulu dire par *sermo alternus?*

Réponse. J'ai eu l'intention de donner le nom du genre de devoir que j'avais fait.

D. Où avez-vous vu cette expression?

R. Dans l'Art poétique d'Horace, dans ce vers: *Alternis aptum sermonibus, et populares*, et j'ai vu qu'on traduisait par *propre aux dialogues*.

D. Où avez-vous vu: *inconsideratior in secundâ quàm in adversâ fuissem fortunâ?*

R. J'ai vu dans Conon: *inconsideratior in secundâ quàm in adversâ esset fortunâ.*

D. Où avez-vous trouvé quelque chose d'analogue à *victores enim victis parcere æquum esse : sed semper animadvertenda est varietas fortunæ?*

R. J'ai imité un membre de phrase de la vie de Thrasybule : *cives enim civibus parcere æquum censebat;* pour le reste, je l'ai pris dans la vie de Timothée : *in quo fortunæ varietas est animadversa.*

D. Pourquoi avez-vous mis *animadvertenda*, ayant vu *animadversa?*

R. J'ai remarqué que Cornélius parlait d'une chose passée, et moi, d'une qu'on devait faire, et j'ai mis *animadvertenda*, parce que j'avais vu que dans de pareils cas on mettait le participe futur; *Græciæ liberandæ*, a dit Cornélius, dans la vie de Miltiade.

D. Avez-vous imité un dialogue?

R. J'ai imité celui de *Scipion* et d'*Annibal*, que j'ai lu dans le Cours de littérature latine. Voici ce dialogue :

SCIPION ET ANNIBAL.

Sermonem unum referunt, quo quærenti Africano, *quem fuisse maximum imperatorem Annibal crederet*, respondisse : *Alexandrum, Macedonum regem, quod parvâ manu innumerabiles exercitus fudisset, quodque ultimas oras, quas visere suprà spem humanam esset, peragrâsset.* Quærenti deindè, *quem secundum poneret : Pyrrhum* dixisse; *castrametari primum docuisse; ad hoc neminem elegantiùs loca cepisse, præsidia disposuisse, artem etiam conciliandi sibi homines eam habuisse, ut Italicæ gentes regis externi, quàm populi Romani, tamdiu principis in eâ terrâ, imperium esse mallent.* Exsequenti, *quem tertium duceret : haud dubiè semetipsum* dixisse. Tum risum obortum Scipioni, et subjecisse : *Quidnam tu diceres, si me vicisses!*

Tum me, verò, inquit, et ante Alexandrum, et ante omnes alios imperatores esse. Et perplexum punico astu responsum, et improvisum assentationis genus, Scipionem movisse, quod è grege se imperatorem velut inæstimabilem secrevisset.

(*Tite-Live.*)

En comparant, on verra que l'élève a pris la forme et les tournures de ce morceau.

ÉCRIRE SUR UN MOT.

Jusqu'ici, toutes les compositions dont j'ai parlé n'étaient destinées qu'à procurer à l'élève les moyens de faire usage de ses connaissances. Il cherchait à employer toutes les expressions et toutes les tournures qu'il avait apprises : ainsi, la mémoire avait plus de part à ses devoirs que la réflexion. Nous allons changer de marche ; ce sera maintenant la réflexion, appuyée sur les faits, qui dictera ses compositions.

Il faut que l'élève s'habitue à *généraliser*, c'est-à-dire à communiquer ses pensées et son sentiment à la vue d'un fait.

Comme en latin le mot principal, celui qui peut être considéré comme donnant de l'élégance au style, est le verbe, nous faisons écrire sur un *verbe*, tandis qu'en français, c'est ordinairement sur un *substantif abstrait*.

On demandera, par exemple, des réflexions sur le mot *mutare* : l'élève rassemblera d'abord toutes les phrases où il a vu ce mot, pour se faire une idée exacte du sens qu'on y attache.

Nunquam ille pedestria arma mutavit. Cor. Nep.

Velox amœnum sæpè Lucretilem mutât Lycæo Faunus-fortuna non mutat genus. Hor.

Colligit ac ponit temerè et mutatur in horas. Hor.

COMPOSITION.

MUTARE.

Mutare dicuntur ingenium resve si in eodem gradu formâque semper non manent. Sive tempore, sive hominum voluntate, nec non omnia mutantur in orbe; sic miseris redire contemptis, fortuna potentibus abire viris reformidatis, videmus. Omnia mutant sic agit sors ut sæpè non omnia omnibus congruunt, nam virtuti coeunt mala et vitio felicitates. Nos etiam hoc magnam vetat rem suscipere. Dives timet ne fors mutans vertat paupertate opulentiam; pauper contrà sperat inopiam esse mutandam. Beatus ille qui suo habitu semper contentus ullam timet aut cupit mutationem. Quanta vana est hominum prævidentia, enim quid sit futurum latet, quia omnia in horas mutantur nisi sola virtus quæ semper eadem manet.

JUSTIFICATION.

Demande. Pouvez-vous justifier la première phrase: *Mutare dicuntur ingenium resve si in eodem gradu formâque semper non manent?*

Réponse. J'ai dit cela d'après Iphicrate, qui change la forme des armes, et les enfans dont parle Horace, qui changeaient de caractère à chaque quart d'heure.

Demande. D'après quel fait avez-vous pu dire: *Sive tempore, sive hominum voluntate, nec non omnia mutantur in orbe; sic miseris redire contemptis, fortuna potentibus abire viris reformidatis, videmus?*

Réponse. J'ai vu que les armes avaient été changées long-temps après qu'on avait l'habitude de s'en servir telles qu'elles étaient, et que c'était par la volonté d'Iphicrate; ensuite j'ai regardé le fait de Thé-

mistocle exilé, et d'Aristide rappelé, et j'en ai tiré la réflexion *miseris redire contemptis, fortuna potentis abire viris reformidatis, videmus.*

On continuera cette justification relative aux pensées, jusqu'à ce que l'élève ait rendu compte de tout ce qu'il a avancé. Ensuite on s'occupe de la latinité.

Demande. Où avez-vous vu : *In eodem gradu formâque semper non manent?*

Demande. Où avez-vous vu : *Sive tempore, sive hominum voluntate nec non omnia mutantur in orbe*, etc.

C'est à l'élève à justifier ce qu'il a dit. Mais je dois faire remarquer que par cette question : *où avez-vous vu?* je ne demande pas qu'on prenne dans le livre la phrase ou l'expression ; c'est seulement de citer celles qui ont servi de modèle. Quant aux expressions, toutes les fois qu'on peut les montrer dans le livre, cela n'en vaut que mieux.

Je vais encore transcrire ici quelques compositions faites par des élèves, et je citerai ensuite quelques morceaux de Cicéron qui peuvent servir de modèle.

COMPOSITIONS.

APPETERE.

Cupiditate flagrans homo unam rem habendi ut ea ad voluntatem suam perducta esset : hic habetur negotium illud appetere. Semper magnas homines res appetant, ad felicitatem eas credentes devocare, sed falso; nam solus beatus est ille qui suà contentus sorte non majora appetit; et qui virtutibus eluit vitam degens. Proprium amittere potest bonum qui alienum appetit : enim sæpè perdit hominem cupiditas. Qui appetit metuit fortunam, ergò qui metuens vivit, li-

ber nunquam erit. Si appetere vis, curas edaces, timorem et infortunam metue.

ACCUSARE.

Aliquid homini crimini vertere dicitur accusare. Nihil pejus est quàm innocentem accusare : nam melius est nocenti parcere quàm innoxium plecti. Idcircò hominem priùsquam vel proditionis vel furti criminisve accusare animadvertendum est semper et factum et ejus causam.

Accusatores viris bonis deesse non possunt : enim invidia virtutis gloriæque comes est. Duces sæpè accusati sunt proditionis, sed alia est causa accusationis; ea est invidia inimicorum. Ab improbis homines probi sæpiùs accusati sunt quàm nocentes ab innoxiis.

En étudiant les morceaux suivans de Cicéron, on reconnaîtra facilement qu'il ne parlait que d'après les faits, et que conséquemment il suivait la marche *qu'on* indique aux élèves de l'enseignement universel.

LA RECONNAISSANCE.

Cùm omnibus virtutibus me affectum esse cupiam, tamen nihil est quod malim, quam me et gratum esse et videri. Hæc est enim una virtus non solum maxima, sed etiam mater omnium virtutum reliquarum. Quid est pietas, nisi voluntas grata in parentes? Qui sunt boni cives, qui belli, qui domi de patriâ benè merentes , nisi qui patriæ beneficia meminerunt? Qui sanctè, qui religionem colentes, nisi qui meritam diis immortalibus gratiam justis honoribus et memori mente persolvunt? Quæ potest esse jucunditas vitæ, sublatis amicitiis? Quæ porrò amicitia potest esse inter ingratos?

Quis est nostrûm liberaliter educatus, cui non educatores, cui non magistri sui atque doctores, cui non locus ille mutus, ubi ipse alitus aut doctus est, cum grata recordatione in mente vertitur?

Cujus opes tantæ esse possunt aut unquàm fuerunt, quæ sinè multorum amicorum officiis stare possint? quæ certè, sublatâ memoriâ et gratiâ, nulla exstare possunt. Equidem nihil tàm proprium hominis, existimo, quàm non modo beneficio, sed etiam beneloventiæ significatione alligari : nihil porrò tàm inhumanum, tàm immane, tàm ferum, quàm committere, uno beneficio non dicam indignus, sed victus esse videare.

(*Cicero, pro Plancio.*)

Si l'élève avait fait une semblable composition, je lui ferais justifier pourquoi il a dit que *la reconnaissance est la mère de toutes les vertus*, etc., etc.

Il en serait de même relativement aux réflexions suivantes tirées de Sénèque :

LA MORT.

O ignaros malorum suorum quidvis non mors ut optimum inventum naturæ laudatur! quæ sive felicitatem aut lassitudinem senis terminat, sive juvenile ævum, dum meliora sperantur, in flore deducit, sive pueritiam ante duriores gradus renovat, omnibus finis, multis remedium, quibusdam votum, de nullis meliùs merita, quàm de his ad quos venit antequàm invocaretur. Hæc servitutem invito domino remittit. Hæc captivorum catenas levat, hæc se carcere eduxit quot exire imperium impotens vetuerat.

Hæc exulibus in patriam semper animum oculosque tendentibus ostendit nihil interesse inter quos quisque jaceat. Hæc, ubi res fortuna malè divisit, et æquo jure genitos alium alii donavit, exæquat omnia.

Hæc est, quæ nihil cuiquam alieno fecit arbitrio. Hæc est in qua nemo humilitatem suam sensit. Hæc est quæ nulli paruit. Hæc est, inquam, quæ efficit ut nati non sit supplicium; quæ efficit, ut non concidam adversus minas casuum ut servare animum salvum ac potentem suî possim.

(*Senec., Corol. ad Planc.*)

FAIRE DES DÉVELOPPEMENS DE PENSÉES.

Cet exercice consiste à prendre pour sujet de composition, au lieu d'un mot, une pensée énoncée par l'auteur.

L'élève pourra s'exercer à développer les pensées suivantes :

Pax paritur bello. *Corn., Vie d'Epaminondas.*

Invidia gloriæ comes est. *Le même, Vie de Chabrias,* etc., etc.

L'élève peut aussi prendre des sujets dans Horace, tels que :

Vitæ summa brevis spem nos vetat inchoare longam.
(*Ode IV.*)

Sed levius fit patientia,
Quidquid corrigere est nefas.
(*Ode XI.*)

Dulce et decorum est pro patriâ mori.
(*Ode II, liv. II.*)

............Multa petentibus
Desunt multa.
(*Ode XI, liv. II.*)

On en trouvera un nombre infini qui permettra de varier les sujets de développemens de pensées; on ne doit pas oublier qu'il faut toujours que tout soit justifié, les réflexions aussi bien que la latinité.

Pour avoir des éclaircissemens plus étendus su

ce genre de devoir, on peut consulter le Cours de Langue française (1).

SYNONYMES.

SYNONYMES DE MOTS.

« Faire des synonymes, c'est remarquer les diverses circonstances où les mots sont employés dans Télémaque (*dans le latin, dans Cornélius, etc.*), et dire les ressemblances et les différences. Ce nouveau genre d'exercice n'est donc qu'une application nouvelle du principe unique de la méthode : *regarder et exprimer ce qu'on voit le plus exactement qu'il est possible.*

Comme la manière de composer est toujours la même, il faut aussi exiger que les élèves montrent dans leur livre tout ce qu'ils ont écrit. Au lieu de se relâcher sur ce point, on doit se montrer plus strict à mesure qu'on avance; car on ne saurait trop répéter que c'est au moyen de cette contrainte qu'on acquerra la facilité et l'élégance du style, ainsi que l'habitude de maîtriser ses pensées. »

On demannera, par exemple, le synonyme de *ire, tendere* et *pervenire*.

L'élève commencera par se rappeler les phrases où il a vu ces mots.

Cursum direxit quò TENDEBAT, PERVENIT*que Chersonesum.* (*Miltiade.*)

Tali modo custodia liberatus Cimon, celeriter ad principatum PERVENIT. (*Cimon.*)

---

(1) Cours complet pratique de Langue française, par P. Y. de Séprés, 3e édition, in-8°, 3 fr., chez Mansut fils, rue des Mathurins-Saint-Jacques, n° 17.

Philippus Ægis à Pausaniâ, cùm spectatum ludos IRET, *juxtà theatrum occisus est.* (*Des Rois.*)

COMPOSITION.

Ire, tendere et pervenire.

Ire dicitur si homo iter faciens nullam rem timet. *Tendere*, quùm tantùm modò cupit advenire in locum, ignorans ùtrùm moræ afferuntur in viâ annon. *Pervenire* verò significat eum advenisse quò omni ferebatur cogitatione, perruptis impedimentis quæ in itinere invenit. Porrò videmus hæc vocabula enuntiare, *ex uno loco proficisci et in alterum venire;* sed habitus illius qui itinera perfecit non idem est; nam variis rebus motus est.

Sola voluntas cupientem *ire* reget hominem. Cui verò vult *tendere*, non solùm animo sed etiam conatibus opus est. *Pervenire*, oritur è voluntate firmâ, vel è virtute, vel è felicitate.

Exempli gratiâ dicam : nemo potest *ire* ad principatum, quia invidia, servitutis timor, maxima sunt impedimenta quæ obstant : quare ad eum multi *tendunt* sed pauci *perveniunt*. Non ampliùs verba addam præter unum : cives in pace *eunt* deambulatum; hostes in bello *tendunt* ad arcem adversariorum, et ad eam *perveniunt* postquàm victoriam retulerunt.

JUSTIFICATION.

Demande. Justifiez les définitions que vous avez données aux trois mots que vous avez rapprochés.

Réponse. J'ai vu que Philippe, roi de Macédoine, allait un jour de fête au spectacle, et j'ai dit : *ire dicitur si homo iter faciens nullam rem timet;* ensuite, comme Cornélius, en parlant de Miltiade, dit qu'il

tendait, qu'il désirait aller en Chersonèse, parce que ce général ignorait s'il pourrait ou non arriver; quant au sens que je donne à *pervenire*, il est justifié par la vie du même capitaine, qui *parvient* en Chersonèse après s'être arrêté à Lemnos.

Demande. Pourquoi avez-vous dit : *nemo potest ire ad principatum?*

Réponse. Parce que je n'ai jamais vu ce mot employé dans ce sens-là, et qu'au contraire, j'ai remarqué qu'on se servait toujours de *pervenire: Cimon celeriter ad principatum* PERVENIT.

On continuera la justification des réflexions en suivant la marche que je viens d'indiquer; puis on passera à celle de la latinité.

SYNONYMES D'EXPRESSIONS.

« Les synonymes d'expresssions ne présentent pas plus de difficultés que les synonymes de mots. Comprendre d'abord le sens précis de ces signes composés, en les expliquant d'après les circonstances où ils se trouvent; puis, au moyen de rapprochemens pareils à ceux employés pour les synonymes de mots, exprimer les ressemblances et les différences : c'est tout le secret de ce nouvel exercice. » (*Langue française*.)

On propose de traiter le synonyme des expressions :

VITAM FINIRE,
DIEM SUPREMUM OBIRE,
ANIMAM EFFLARE.

L'élève cherchera les passages de son livre où il a vu ces expressions : il trouvera :

Indè posteriùs dei Delphici responso erutus, atque in eo loco sepultus, ubi vitam finierat (Pausanias).

Hanc pecuniam quòd solvere non poterat, in vincula

publica conjectus est; ibique diem obiit supremum (Miltiades).

Hic cùm semianimus de templo elatus esset, confestim animam efflavit (Pausanias).

C'est en examinant ces phrases qu'il pourra faire la composition, en ayant soin de ne dire que ce qu'il sera capable de justifier. Pour finir cet article, j'emprunte encore quelques lignes au Cours de Langue française.

« On est assuré, de cette manière (en faisant justifier), que l'élève a bien vv tout ce qu'il a dit; mais, s'il a employé des expressions qui ne sont pas dans Fénélon (ou dans Cornélius), ou dont il ne pourrait pas, du moins, donner une justification précise et immédiate, il faut lui recommander, à cet égard, une sage réserve; il faut lui imposer l'obligation de copier avec exactitude les expressions, jusqu'à ce qu'il puisse se hasarder à les imiter, ce qui ne peut avoir lieu seulement que lorsqu'il connaît son livre.

» Un moyen de plus de le connaître, et on ne saurait trop en employer, est la recherche des expressions synonymes qu'il renferme; ce sera donc bien de faire de cette recherche un sujet de devoir pour les élèves. »

EXERCICES

SUR HORACE.

On fait répéter à l'élève l'*Epitome* au moins deux fois par semaine, et il a soin de raconter sans cesse le *Cornelius Nepos;* alors il faut, tout en faisant les exercices précédemment indiqués, commencer la lecture d'*Horace*.

D'abord, l'élève apprendra par cœur les fragmens d'Horace qui se trouvent dans son *Epitome*, et il les joindra à la répétition.

Pour comprendre Horace, on procédera comme pour le Cornélius, en comparant le texte avec la traduction qui se trouve en regard (1).

EXEMPLE :

Mæcenas, atavis edite regibus,
O et præsidium et dulce decus meum !
Sunt quos curriculo pulverem Olympicum
Collegisse juvat, metaque fervidis
Evitata rotis, palmaque nobilis.
Terrarum dominos evehit ad Deos.

Cette phrase est ainsi traduite :

« Mécène, toi qui comptes des rois parmi tes aïeux, » ô mon soutien ! ma douce gloire ! il est des hommes » qui, dans la carrière, aiment à se couvrir de la » poussière olympique : l'essieu brûlant de leur char » a-t-il évité la borne ? La palme dont ils se parent » les élève jusqu'aux dieux, maîtres de l'univers. »

Non seulement l'élève peut comprendre au moyen de la traduction, mais encore il a pour s'aider tout ce qu'il sait par cœur : ainsi, il peut retrouver la plupart des mots ; il connaît *atavis, edite, regibus, præsidium, meum, sunt, quos, pulverem, collegisse, juvat, evitata, nobilis*, etc., etc.

Pour les mots qu'il n'aura pas encore vus, il les décomposera ; ainsi il dira :

At-av-is e-dit-e reg-i-bus præ-sid-i-um, etc.

« Ne croyez pas, dit M. Jacotot, qu'il soit nécessaire d'expliquer ainsi toutes les syllabes une à une :

---

(1) On trouve chez Mansut fils, rue de l'École-de-Médecine, *Horace*, texte et traduction littérale en regard, par É. Boutmy.

c'est un exercice qu'il faut indiquer ; on le réserve pour les occasions importantes, c'est-à-dire pour les passages difficiles. Dès qu'on entend, même à peu près, à l'aide de la traduction, il faut se hâter d'aller à la fin pour recommencer sans cesse : c'est la répétition, et la seule répétition, qui instruit à fond de tous les détails qu'on ne remarque pas d'abord. Du reste, le maître n'a encore rien à faire ici qu'à s'instruire lui-même des observations de son élève. »

Dès que l'élève commence à comprendre Horace, on lui demande de le traduire en latin ordinaire. Je m'explique par un exemple :

PREMIÈRE ODE D'HORACE.

Stirpi regiæ adnexe, Mæcenas, meum auxilium, amœnaque gloria mea. Confligere amant Olympicos per ludos curru plurimi. Quùm metam vitaverunt, nobili dignique sunt palmâ, magnâ stant lætati superbiâ. Hic imperatorem à Romanis eligi amat. Videre omnia inclusa frumenta quæ parturit terra Lybica amat ille in horreis ejus. Virum, majorum agello amantem aleri, nunquàm prohibes, te etiam magnas divitias pollicente, ut, te dissuadente, per immensa erraret maria, Cypriâ illum ferente nave. Ventos negociator metuens laudat rura et urbis ejus tranquillitatem ; mox naves reficit, divitiarum cupidus. Multi vinum amant massicum ; et aut sub arbore virenti, aut proximo capite aquæ sacræ lenisque stante, humi. Amant plures bellari, quod detestant matres. Venator, teneræ conjugis immemor ad capiendum aut aprum aut cervam canibus visi, patitur frigus. Quùm artium præmia merui elatus sum. Non alius insum cives, quod vates sum, si Euterpen Polyhymniaque id permittunt. Superbus fiam, si poetis me inseres.

Vous faites justifier ce travail dès qu'il est terminé.

Le maître. Comment vous y êtes-vous pris pour mettre cette ode en d'autre latin?

L'élève. J'ai cherché, dans les livres que je connais, les moyens de rendre les pensées d'Horace en latin familier.

Le maître. Lisez votre première phrase.

L'élève. Stirpi regiæ adnexe, Mæcenas, meum auxilium, amœna gloriaque mea.

Le maître. Vous avez mis ceci pour

Mæcenas, atavis edite regibus,
O et præsidium et dulce decus meum.

Vous avez dit : *stirpi regiæ adnexe, Mæcenas*.

L'élève. Oui. Ceci répond à *Mæcenas*, *atavis edite regibus*, de l'ode d'Horace.

Le maître. Où avez-vous vu l'expression que vous avez employée?

L'élève. Il y a dans Quinte-Curce, liv. 4, ch. 1er : *Abdolonymum stirpi regiæ adnexum*.

Le maître. Et pourquoi *adnexe?* pourquoi pas *adnexum?*

L'élève. Parce que *Mæcenas* est au vocatif, et qu'Horace dit : *Mæcenas, atavis edite regibus*.

Le maître. Justifiez *meum auxilium*.

L'élève. Il y a dans la vie de Miltiade : *auxilium à Lacedæmoniis petiverunt*.

Le maître. Justifiez *amœna gloriaque mea*.

L'élève. J'ai vu dans le Télémaque, liv. 1er, *ista amœna loca lenirent dolorem*; et dans la vie de Miltiade : *gloria majorum*. Il y a dans la même vie, pour justifier *que*, *eâque esset ætate*.

Le maître. Pourquoi *gloria*, pourquoi *auxilium* au vocatif?

L'élève. Parce que Mécène est le secours, la gloire d'Horace; c'est le même cas que dans la vie de Mil-

tiade, où il y a : *Persarum rex Darius*, Darius est le roi des Perses.

Le maître. Justifiez *amœna* au même cas que *gloria*.

L'élève. J'ai vu dans Miltiade : *dignitate regiâ*, pour la dignité royale; le cas est le même.

Le maître. Vous avez continué : *Confligere amant Olympicos per ludos curru plurimi*. Justifiez *confligere* et *amant*.

L'élève. J'ai vu dans Annibal : *conflixerat apud Rhodanum*; et il y a dans le Télémaque latin : *ego te amarem*.

Le maître. Justifiez *confligere* à l'infinitif.

L'élève. J'ai vu dans la vie de Miltiade : *confidere possent*; le cas est le même.

Le maître. Vous avez gardé *Olympicos*, parce que vous avez vu *Olympicum*, c'est bien; justifiez *per ludos*.

L'élève. J'ai vu dans Quinte-Curce, liv. 9, chap. 10, *sive Bacchantium lusus*; et il y a dans le Télémaque latin *per gramina florida*.

Le maître. Etes-vous sûr de l'expression *confligere per ludos?*

L'élève. Non.

Le maître. Continuons. Où avez-vous vu *curru?*

L'élève. J'ai vu dans Quinte-Curce, liv. 3, chap. 3, *Sysigambim currus vehebat*.

Le maître. Pourquoi *curru* à l'ablatif?

L'élève. J'ai vu *classe profectus;* ceci m'a paru le même cas.

Le maître. Justifiez *plurimi*.

L'élève. J'ai vu dans la vie de Miltiade : *plurimi essent secuti*.

Le maître. Vous avez encore continué : *Quum metam vitaverunt*. Justifiez.

L'élève. J'ai vu *cùm*, *et antiquitate generis*, etc., etc., etc.

Quand cet exercice a été bien saisi par l'élève, on passe à celui-ci : *Rechercher l'intention du poète dans la composition d'une ode, d'une satire,* etc.

Demande. Quelle est l'intention d'Horace dans la première ode ?

Demande. Pourquoi parle-t-il de l'ambition, de l'avarice, etc. ?

Demande. Pourquoi parle-t-il du chasseur qui a oublié son épouse ?

Demande. Quel est le but d'Horace ? y parvient-il ? quels sont les moyens qu'il emploie ?

Demande. De quelle passion veut-il parler, quand il dit :

> Sunt quos curriculo pulverem Olympicum
> Collegisse juvat, metaque fervidis
> Evitata rotis, palmaque nobilis
> Terrarum dominos evehit ad Deos ;
> Etc., etc.

Bien entendu que l'élève justifiera toutes ses réponses de la manière la plus stricte.

J'emprunte à M. J. Jacotot l'indication et le développement de l'exercice suivant :

« Répétez donc tous les exercices sur la langue maternelle, et ajoutez-y ceux que vous imaginerez. Dans les langues, il y a des usages différens, qu'il faut remarquer et suivre : ces usages consistent non seulement dans l'emploi de certains mots, de certaines expressions ; mais encore des tournures de phrases et des constructions qu'on doit étudier.

> Qui ? moi ? que sur mon trône une autre fût placée !

dit Orosmane. Qui ? moi ? que aurait peut-être un sens bizarre dans une autre langue.

« Il y a surtout des signes qui appartiennent à la rhétorique générale : ils sont de tous les idiomes.

Partout l'homme a besoin de dire : difficile, utile, honteux, louable, etc., etc. Voyez Aristote, qu'on copie depuis deux mille ans : le philosophe a nommé cela des lieux communs ; il sera bon, en vérifiant sa rhétorique sur nos livres, de voir comment nos auteurs ont traité tous ces sujets, et d'observer les ressemblances et les différences, afin d'imiter parfaitement et d'entrer dans le génie d'une langue étrangère. Il ne s'agit jamais que de communiquer des sentimens : c'est le but de l'orateur comme celui du poète. La lyre poétique, si je puis parler ainsi, n'a que deux cordes, plaisir et peine. Ecoutez avec quel art on passe de l'un à l'autre ; puis imitez. Mais pour réussir dans cette imitation, il faut oublier votre idiome, il faut regarder en langage étranger, c'est-à-dire en se parlant à soi-même ce langage. Dès que vous connaissez

O matre pulchrâ filia pulchrior,

et que vous voyez les objets dont parle Horace, donnez à cette réunion, à ce tableau, son nom latin. Votre langue maternelle ne doit pas s'interposer entre la nature et les signes dont vous vous proposez de faire usage, pour la peindre à votre pensée, ou la rappeler au souvenir des autres. Oubliez également ce nouvel idiome quand vous revenez à votre langue maternelle ; car, pour ne pas abandonner l'exemple, *ô matre pulchrâ filia pulchrior*, il est aisé de voir que cette succession n'est pas française dans son ensemble ; les expressions dont la phrase est composée ne le sont pas non plus. *Matre pulchrâ* n'a point de sens en français ; *pulchrâ matre* encore bien moins. Cependant cette construction, qui est, dit-on, renversée lorsqu'il s'agit d'une phrase, serait très-directe, si un poète galant prenait le vers latin pour sujet d'une petite composition. Il présenterait d'abord l'idée

matre; puis, dans les vers suivans, l'idée *pulchrâ*, ensuite l'idée *filia*, et terminant par *pulchrior*, il compléterait le madrigal ou la chanson d'une manière piquante et flatteuse. L'ordre paraîtrait direct, puisqu'il aurait suivi la construction directe dans chacune de ses phrases; et cependant il aurait dit dans l'ordre inverse : *O matre pulchrâ filia pulchrior*.

« Un de mes élèves, frappé de cette explication, m'apporta la composition suivante, le lendemain d'un jour où j'avais développé ces idées.

» Voici son essai qui me tombe sous la main :

Celle qui vons donna le jour, *matre*
Égalait en beauté la reine de Cythère, *pulchrâ*
Mais vous ressemblez à l'amour, *filia*
Il était plus beau que sa mère. *pulchrior*.

» Vous savez déjà ce que je lui dis : C'est cela, vous avez compris. Quand vous serez indépendant, entièrement maître de vous-même, amusez-vous. Courage! C'est bien; mais recommencez, puis encore, courage! »

Voici encore un exemple de cet exercice :

Tu potes tigres comitesque sylvas
Ducere, et rivos celeres morari.
(Hor., od. VIII, liv. III.)

O toi! fils d'Apollon, chantre mélodieux
Dont les divins transports nous ravissent aux cieux ; *tu*
Tu donnes, s'il te plaît, une ame à la nature
Et prêtes un langage à chaque créature. *potes*
Les arbres, les rochers, l'habitant des déserts,
Paraissent s'attendrir au bruit de tes concerts; *tigres*
Et les dieux des forêts, la nymphe, le satyre,
Forment des chœurs joyeux, en dansant à ta lyre; *comitesque*
Écho ne gémit plus et retrouve sa voix ;
Le rossignol jaloux se cache au fond des bois; *sylvas*
Les tigres et les ours, dont l'oreille est charmée,
Se pressent sur tes pas ; leur rage est désarmée. *ducere,*

Je dirai plus encore : 'eau suivait son penchant — *et rivos*
Et parmi les rochers se roulait en torrent; — *celeres*
Tu chantes tout-à-coup : vois ses ondes émues
Se rider de plaisir, et rester suspendues. — *morari.*

VÉRIFICATION DE LA PROSODIE.

Je crois avoir suffisamment indiqué, relativement à la grammaire, la manière de s'y prendre pour faire cette justification, qui ne peut avoir lieu que quand l'élève sait par cœur les élémens de prosodie qui se trouvent dans son *Epitome*. Je me bornerai à donner quelques exemples :

La prosodie : Toute voyelle est longue quand elle est suivie, dans le même mot, de deux consonnes ou d'une de ces lettres doubles *x, z, j*.

Horace : Cērvicem, pīctor, etc.

La prosodie : Toute voyelle est longue quand elle est suivie de deux consonnes, dont l'une se trouve à la fin d'un mot, et l'autre au commencement du mot suivant.

Horace : Collatis membris ; piscem mulier, etc.

Après cette vérification, exercez l'élève à imiter les vers d'Horace ; qu'il fasse des *adoniques*, des *asclépiades* et des *hexamètres*.

Voici encore un exercice : on demande des remarques sur une ode sous le rapport de la grammaire, de la prosodie, de la rhétorique, de la logique, etc.

L'élève fera une composition dans le genre de celle-ci :

REMARQUES SUR LA PREMIÈRE ODE.

1° *Sous le rapport grammatical :*

Lorsqu'on adresse la parole à une personne, on met le nom de cette personne au vocatif, *Mæcenas edite* ; le pronom relatif se met au cas du mot dont il

tient la place, *quos juvat*. On y trouve la justification des règles *amo Deum*, collegisse pulverem; de *Ludovicus rex*, atavis regibus; *Deus sanctus*, dulce decus; *du nom de l'instrument*, evitata rotis, collegisse pulverem curriculo. On voit aussi que la lettre *e* indique que l'action se fait de bas en haut: *evehit ad deos*, etc., etc.

2° Sous le rapport de la rhétorique on trouve :

Une invocation :

> Mæcenas atavis edite regibus,
> O et præsidium et dulce decus meum.

MÉTONYMIES : *l'effet pour la cause :*

> Pulverem Olympicum collegisse juvat.

Le signe pour la chose signifiée :

> ....Palmaque nobilis,
> Terrarum dominos evehit ad Deos.

Une hyperbole :

> ....Evehit ad Deos, etc., etc.

3° *Sous le rapport de la prosodie.*

Le vers asclépiade se compose de quatre pieds et d'une syllabe longue; les premiers pieds ont ordinairement un *spondée* et un *dactyle*, etc.; deux voyelles qui se suivent ne font qu'un pied, ô *et*; on élide encore une syllabe quand *m* se trouve entre deux voyelles, etc.

4° *Sous le rapport logique*, etc.;

5° *Sous le rapport historique*, etc.;

6° *Sous le rapport mythologique*, etc.

Revenons, en forme de récapitulation, sur nos exercices précédemment indiqués relativement à Horace; indiquons-en quelques autres pour l'élève

qui veut se perfectionner dans la langue latine; car toute la latinité, la belle latinité, selon nous, se trouve dans cet auteur, et qui le *comprend*, dans le sens que la méthode attache à ce mot, ne peut plus être arrêté par aucune difficulté de quelque auteur que ce soit. Bien qu'on se récrie sur le latin ardu, épineux de Perse, nous ne chercherons point à établir de parallèle entre le mérite de l'intelligence de cet écrivain et d'Horace; effectivement, la difficulté de celui-ci réside dans la variété des tours, dans le choix figuré des expressions et dans la recherche de l'intention de l'auteur, toujours déguisée par des faits allégoriques, tandis que Perse n'est obscur que par le fréquent emploi de mots d'usage, qui, n'ayant point d'équivalens dans nos mœurs, sont par conséquent difficiles à rendre dans notre langue. Nous le répétons donc avec conviction, toute la langue latine est dans Horace.

Nous avons déjà dit que dès que l'on entend Horace, après plusieurs lectures successives, car c'est la fréquente répétition du même livre qui fait remarquer des choses inaperçues d'abord, on pouvait vérifier la grammaire, la prosodie et la rhétorique. Nous avons aussi recommandé, comme un exercice très-utile, l'explication d'Horace avec le latin de Cornélius et de Phèdre, et nous en avons donné un exemple. Cela nous paraît assez clair pour que nous n'ayons pas besoin d'insister davantage à ce sujet; de même que le mode de vérification de la grammaire est trop simple et trop facile pour que nous ajoutions quelque chose à ce que nous en avons déjà exposé. Mais il nous paraît convenable d'insister sur la prosodie, dont nous avons parlé très-succinctement; il faut montrer à l'élève les moyens de la retrouver dans une ode et dans quelques pages d'une satire, par exemple, après qu'on en a marqué la

quantité; il ne reste plus ensuite qu'à demander des réflexions.

Les premières peuvent être relatives à la manière de scander les vers de la première ode, quand on connaît la quantité des deux ou trois premiers vers. On les fait donc lire ainsi qu'il suit :

Maēcēn... ās ătăv... īs ēdĭtĕ rēgĭbus
Ō ēt præsĭdĭ...ŭm ĕt dūlcĕ dĕ...cūs mĕum
Sūnt quōs cŭrrĭcŭl...ō pūlvĕrem ŏ...lympĭcum
Cōllē..gīssĕ jŭv...āt mētăquĕ fērvĭdis
Evī...tātă rŏt...īs, pālmăquĕ nōbĭlis.
Etc., etc.

Le premier pied de ces vers *asclépiades* est composé de deux syllabes longues, et se nomme *spondée;* le second pied est un *dactyle,* composé d'une longue et de deux brèves; le troisième est une *césure,* ou une syllabe longue; le quatrième et le cinquième sont deux dactyles.

Dans le second vers, la rencontre de la terminaison *um* avec *et* forme ce qu'on appelle une élision, et ne compte dans la mesure des vers que pour une syllabe.

A la suite de ces détails indispensables, l'élève pourra aisément scander tous les autres vers de la même ode, en s'assurant d'abord des deux dactyles qui les terminent, puis de la césure, et partageant enfin ce qui reste du vers en un spondée qui commence et un dactyle qui suit, soit entre autres, par exemple, le vers

Nec partem solido demere de die.

demere et *de die* sont les deux dactyles qui doivent former la fin du vers. La syllabe *o* de *solido* est la césure; et dans la partie restante *nec partem solid,* il est facile de trouver le spondée et le dactyle qui for-

ment le premier et le second pied du vers. Ce sont *nec parte* pour l'un, et *em solid* pour l'autre.

On agirait de même pour tout autre vers que pour l'asclépiade, quand on connaîtrait la mesure de deux ou trois vers de l'espèce. Ainsi, c'est sans aucune difficulté ; ne nous arrêtons donc un instant qu'aux réflexions générales de prosodie qu'on peut tirer de l'examen de quelques vers.

« Le vocatif en *as* est long. — La préposition *at* » devant une voyelle est brève. — Le radical *av* » (grand-père) est bref. — L'ablatif pluriel *is* est long. » La préposition *e* est longue. — *it*, participe, est » bref dans les verbes de la troisième conjugaison. » — *e* vocatif est bref. — *reg*, roi, est long. — *i* dans » *ibus* ablatif pluriel est bref. — La conjonction *et* » est brève; mais elle devient longue quand elle est » suivie d'un mot qui commence par une consonne. » — *e* est bref dans les ablatifs de la troisième décli» naison. — Une voyelle suivie d'une voyelle dans le » même mot forme une syllabe brève. — *um*, signe » de l'accusatif et des noms neutres, est long. — *que*, » conjonction, est brève. — La terminaison *re* des » infinitifs est brève, etc. »

On voit que peu de pages suffisent pour épuiser la prosodie, et que la vérification d'un livre qui en traite n'est plus qu'un jeu pour l'élève qui s'en est rendu un pareil compte.

Nous ne parlerons pas de la lecture de la rhétorique ; c'est absolument la même marche que pour la grammaire ; et tout consiste à trouver dans Cornélius, Phèdre et Horace des exemples de toutes les règles du rhéteur, et à recommencer ce travail jusqu'à ce qu'on sache imperturbablement. Mais pour que cette vérification soit facile, il faut que l'auteur choisi soit bien connu, afin qu'on se rappelle à l'instant le passage dont on a besoin. Si l'on veut

ensuite entrer mieux dans l'esprit de cette science, on écrit des réflexions sur la composition de la rhétorique et sur les divers sujets qu'elle traite.

Comme chaque nouvelle vérification contribue nécessairement à une connaissance plus approfondie des auteurs qui en sont les bases, on pourra, à celles indiquées ci-dessus ajouter celles de l'histoire, de la géographie, etc.

En général, on ne saurait employer trop de moyens pour bien savoir; car c'est toujours faute de savoir que les mots, les expressions, les tournures même qu'on a vus le plus souvent ne se présentent pas quand on en a besoin. Il faut donc se pénétrer de l'idée que, quel que soit l'objet de l'étude, on n'a jamais tout vu, et conséquemment se garder du préjugé contraire, qui est le plus grand obstacle à l'acquisition des connaissances solides. Ainsi, pour ne pas quitter l'auteur qui nous occupe, on se tromperait étrangement si l'on croyait comprendre Horace, parce qu'on sait l'expliquer, c'est-à-dire en rendre aisément en français toutes les phrases latines. Et cependant ce n'est là que le travail préliminaire qui conduit à celui plus important, qui seul peut donner une connaissance approfondie d'Horace, et par suite de la langue latine. Qu'est-ce, en effet, que l'intelligence d'un mot, si l'on ne sait pas pénétrer, en quelque sorte, dans la pensée de celui qui l'emploie? Comment, à son tour, l'employer dans une certaine intention, si l'on n'a pas reconnu celle de l'auteur qui l'a fourni? Ce n'est nécessairement qu'un savoir vague, aventuré, le savoir qui repose sur de pareils fondemens. Entrons donc plus avant dans Horace, et cherchons à reconnaître dans l'emploi des mots l'intention qui en a déterminé le choix, ce qui nous amènera aussi à la remarque inverse, connaître comment les moyens d'exécution répondent à l'intention.

Ou l'on ne comprend pas Horace, ou on doit savoir pourquoi, dans la première ode, il a écrit : *sunt quos curriculo pulverem olympicum collegisse juvat....., dominos evehit ad deos*. L'ensemble de l'ode le prouve ; il a voulu rire de ceux qui se montrent fiers de la poussière qu'ils ont ramassée, parce que c'est de la *poussière olympique*. On apprend ainsi le véritable sens de *collegisse juvat,* pour l'employer dans un cas analogue. La même intention perce dans toutes les réflexions suivantes, et en explique tous les mots. Voyez-vous ce Romain qui attache son bonheur aux suffrages de ses concitoyens; cet accapareur de grains à qui il faut, pour être heureux, *quidquid de lybicis verritur areis?* Ne comprenez-vous pas maintenant *turba mobilium... certat, tollere... verritur?* Celui-ci tient au patrimoine de ses pères; rien ne peut l'en détacher, et on ne le verra jamais, pour tous les trésors du monde, se hasarder sur une mer orageuse. Cet attachement au sol est une passion comme une autre, et le sentiment d'Horace se manifeste dans les mots *gaudentem... findere... nunquam dimoveas ut... secet mare*; et l'on comprend aisément le contraste de *gaudentem* et de *pavidus*, de *sarculo* avec *trabe Cypriâ*, et de *Myrtoum mare* avec *patrios agros*.

Mais en voici un autre d'un caractère opposé à ce *navigateur timide*; c'est un avide marchand, qui peut bien, au milieu des tempêtes, regretter la tranquillité de ses champs, mais qui, à peine entré dans le port, répare ses vaisseaux pour courir après de nouvelles richesses. Ainsi s'expliquent *metuens mercator laudat otium, mox reficit... indocilis...*

Cet autre aime à boire et se livre à la paresse : *Nec veteris pocula massici... nec partem demere de die spernit... unus sub arbusto, unus ad aquæ caput stratus membra.* Pour ceux-ci, la guerre a des charmes,

castra juvant, et Horace ajoute : *bellaque matribus detestata* ; son sentiment est dans ces mots. Mais quelle passion que celle de la chasse, puisque le froid même le plus rigoureux ne nous rappelle pas la jeune épouse qui nous attend ? Le chasseur ne voit, n'entend que ses chiens ; il ne s'occupe que de ses filets : *manet*, dit Horace, *sub jove frigido teneræ conjugis immemor* ; et c'est sans doute dans la même intention qu'il ajoute *catulis fidelibus*. Tel est le dernier trait de folie par lequel il termine l'énumération qu'il a faite de quelques passions humaines pour arriver à son goût dominant pour la poésie lyrique et à l'éloge de Mécène. C'est l'intention de l'ode entière : rien n'est égal à la poésie. Toute profession, toute habitude a un côté blâmable ; le poète seul est à l'abri de toute intrigue, car sa tête touche aux cieux : *me secernunt populo... Euterpe... Polymnia... si me lyricis vatibus... feriam sidera vertice* ; et cette hyperbole complète d'une manière convenable l'intention d'Horace.

Ce rapide aperçu fera facilement comprendre le genre de travail que nous demandons sur Horace, dès qu'on sait le traduire couramment. On voit qu'il ne s'agit plus de s'arrêter à la simple signification des mots, que l'on ne possède jamais ainsi que d'une manière imparfaite ; mais que pour en connaître le sens précis, l'emploi exact, il faut apprendre à lire dans la pensée de l'écrivain, à pénétrer dans ses sentimens ; et alors on se familiarise avec tous les moyens dont il a fait lui-même usage. Toutes les odes d'Horace devront être étudiées sous ce rapport d'intention, et cet important travail ne procurera pas seulement la parfaite connaissance de la langue latine, il augmentera les ressources de composition, d'improvisation, même dans sa propre langue. Nous le répétons, c'est faute de savoir, que ce qu'on a lu, étudié,

ne revient pas tout seul. Pourquoi, dans la composition d'une chanson, ne pense-t-on pas à dire textuellement *manet sub jove frigido venator teneræ conjugis immemor*, si ce n'est parce qu'on ne le sait pas? Pourquoi n'imite-t-on pas, ne traduit-on pas, si ce n'est parce qu'on ne le sait pas?

Quel d'entre nos élèves pourrait parler des compositions d'Horace et de Fénelon? Les savent-ils? Or, comment composer, improviser, quand les *mots* d'improvisation (*venator, un vieillard de la troupe*, etc.) ne se présentent pas immédiatement?

N'est-ce pas ce que pensait Boileau, quand il a dit: *Ce que l'on conçoit bien*, etc., *quod capitur?*

Il nous reste encore à dire quelques mots sur la manière de composer des vers latins, exercice facile dès que l'élève est bien au fait de la quantité des mots, au moyen de celle qu'il a apprise dans un certain nombre de vers de l'Art poétique, d'une satire et des premières odes. On a donc soin de s'assurer que la mémoire n'est pas en défaut à cet égard, puisque c'est elle qui devra fournir exactement les mots dont on aura besoin.

L'imitation est la première chose dont on doive s'occuper; c'est elle qui apprend l'emploi des mots, des expressions, des tours de phrases d'une manière certaine, puisque les uns et les autres sont appliqués à des circonstances analogues. Dans les vers, il y a une difficulté de plus que dans la prose; c'est l'obligation de la mesure; mais une fois l'habitude prise, avec le secours des imitations, la marche revient à celle qu'on a indiquée pour les autres genres de composition. Ainsi, regarder d'abord des faits, réfléchir ensuite, et exprimer ses pensées et ses sentimens, dont on justifie, autant qu'il est possible, l'expression dans Horace. Cette justification consiste à montrer que les vers sont réguliers, c'est-à-dire que la

mesure en est conforme à ceux de la même espèce qui se trouvent dans le livre. Après quoi, la justification des pensées et de leur expression a lieu comme on l'a vu précédemment.

Du reste, nous ne nous sommes jamais occupés que d'une manière accessoire de cet exercice; mais si l'on y attachait plus d'importance que nous ne le faisons, et si l'on voulait écrire en vers, il faudrait lire et sans cesse relire Horace. Toute la langue de la poésie est là : on bouleverse, on renverse, on dépèce tout pour trouver comment dire ce qu'on pense. Les compositions sont d'abord ridicules; peu à peu elles s'améliorent, et ce commencement de succès donne le courage nécessaire pour aller plus loin.

On doit surtout s'occuper de la *composition*. Le style vient après, et pour le style on n'arrive *jamais*. La composition regarde l'élève. Que veut-il dire? Que pense-t-il? Que *sent-il* surtout? Voilà sur quoi il n'a besoin de l'avis de personne. Il doit imiter servilement quand il s'agit des *signes*; mais il faut qu'il soit *lui-même* quand il pense et quand il sent.

Voici ce que dit à ce sujet M. Jacotot :

« Vous trouverez dans Horace, c'est-à-dire dans le livre que vous avez choisi pour apprendre une langue étrangère, vous trouverez tout ce qu'il faut pour vous guider dans les *traductions* dont je viens de vous donner l'exemple. Il ne faut pas s'en tenir à une imitation littérale, comme font les poètes qui commencent. J'ajoute que, lorsqu'on se destine à un genre particulier, on doit, pour augmenter le nombre des ressources en fait de combinaisons des signes de la pensée, joindre à toutes les études précédentes la comparaison d'un ouvrage, sous le rapport du style et de la composition, avec l'auteur que l'on connaît. Je suppose donc qu'il vous plaise de faire des tra-

gédies en latin, c'est-à-dire dans la langue étrangère que vous voulez savoir.

» Je vous dirai : Junon a quitté le ciel par jalousie ; elle exhale sa fureur contre Jupiter. Traduisez ce passage de Sénèque le tragique. Faites sur ce monologue de Junon le monologue de Thémistocle réfugié en Perse. Il vient d'apprendre que les Grecs demandent qu'on leur livre ce héros. Voyez la marche du discours de Junon, imitez-la ; mais traduisez tout le reste ; substituez les faits de votre sujet à ceux dont parle Sénèque, et si ce morceau ne suffit point, traduisez-en deux. *Tout est dans tout*. Les sentimens que vous avez à exprimer sont peints dans tous les livres, comme dans celui que vous avez choisi d'abord ; mais il est bon de tout lire, afin de faire beaucoup de comparaisons : surtout il est indispensable de s'attacher spécialement à un auteur du genre que vous avez choisi. Que cet auteur soit pris parmi les anciens ou dans une autre langue que celle que vous employez ; autrement vous courriez le risque ou d'être trop servile imitateur, ou de gâter en changeant. »

THÉMISTOCLE *seul, une lettre à la main.*

(Il lit.)

« Garde-toi d'espérer qu'on te laisse tranquille ;
» Jusqu'aux bords de l'Indus, dans ton secret asile,
» Périclès te poursuit : Athènes, par sa voix,
» Va bientôt demander ta tête au roi des rois. »
Peuple ingrat ! peuple injuste et jaloux de ma gloire !
Tu bannis Thémistocle et flétris sa mémoire ;
Etc., etc.

Voir à ce sujet M. Jacotot, langue étrangère.

DISCOURS LATINS.

Cet ouvrage ne serait pas complet si nous n'indiquions pas la marche à suivre dans la composition des discours.

Apprendre un discours et y rapporter tous les autres par la comparaison : telle est la route que l'élève devra suivre.

On lira donc un discours de Cicéron, par exemple, celui qu'il prononça pour MILON, et on le racontera.

Dès qu'on aura obtenu un résultat assez satisfaisant, on intervertira l'ordre : ainsi on commencera par la narration, je suppose ; mais il faudra toujours avoir une intention dans la disposition qu'on donnera aux différentes parties, ainsi qu'aux paragraphes. Quand on connaît l'ensemble, par la répétition fréquente des exercices que je viens d'indiquer, on s'applique à l'étude des détails, qu'on ne pourra faire faire avec fruit qu'au moyen de l'analyse.

Une analyse, comme on l'a dit, est la succession des idées entièrement différentes. Voilà le plan de Cicéron :

Louer ou *blâmer*.

PREMIÈRE DIVISION.

1. Proposition oratoire.
2. Le sujet dont il s'agit.
3. Réfutation des objections.
4. Péroraison ou proposition oratoire.

DEUXIÈME DIVISION (plus étendue).

AUX JUGES.	DISCOURS.
1. Les forces qu'on déploie ne peuvent pas rassurer l'orateur.	Et si vereor, judices, ne turpe sit pro fortissimo viro dicere incipientem, etc.
2. Milon est innocent.	Quamquam in hâc causâ, judices, T. Annii tribunatu, rebusque omnibus pro salute, etc.
3. Répondre aux objections.	
1re *objection*. Mais telles choses.	Negant intueri lucem esse fas eis, qui a se hominem, etc.
Réponse. Non, non.	In quâ tandem urbe hoc homines stultissimi disputant, etc.
2e *objection*. Mais telle autre chose.	Sequitur illud quod a Milonis inimicis sæpissimè dicitur, etc.
Réponse. Non, non.	Illam verò senatus non sententiis suis solem, sed etiam, etc. (1).

On continuera le plan de cette manière, ou de toute autre, pourvu qu'on se rende compte de l'intention de l'orateur et des moyens qu'il emploie pour arriver à son but. Après avoir fait ce travail, il sera facile de résumer ainsi le discours de Cicéron : *prouver que*

1° MILON EST INNOCENT ;

(1) On pourra voir des développemens de plan dans le *Guide pratique de l'Enseignement universel*, par P.-Y. de Séprés. Ce livre se trouve chez Mansut.

2° La mort de Clodius est un bonheur pour la patrie.

Un exercice que l'on ne saurait trop recommander, c'est de réduire chaque paragraphe du discours à une phrase, ensuite à un mot, pour résumer plus facilement le travail de Cicéron. Exemples :

§ I. « Etsi vereor, judices, ne turpe sit, pro fortissimo viro dicere incipientem, timere; minimèque deceat, quùm T. Annius ipse magis de reipublicæ salute quàm de suâ perturbetur, me ad ejus causam parem animi magnitudinem afferre non posse; tamen hæc novi judicii nova forma terret oculos, qui, quòcumquè inciderint, veterem consuetudinem fori, et pristinum morem judiciorum requirunt. Non enim coronâ concessus vester cinctus est, ut solebat : non usitatâ frequentiâ stipati sumus. »

Ceci peut se réduire à cette pensée :

Ad causam Milonis suæ parem animi magnitudinem afferre non possum.

§ II. « Nam illa præsidia quæ pro templis omnibus cernitis, etsi contra vim collocata sunt, non afferunt tamen oratori aliquid; ut in foro et in judicio, quamquam præsidiis salutaribus et necessariis septi sumus, tamen ne non timere quidem sine aliquo timore possumus. Quæ sit opposita Miloni putarem, cederem tempori, judices, nec inter tantam vim armorum existimarem oratori locum esse. Sed me recreat et reficit Cn. Pompeii, sapientissimi et justissimi viri, consilium; qui profecto nec justitiæ suæ putaret esse, quem reum sententiis judicum tradidisset, eumdem telis militum dedere; nec sapientiæ temeritatem concitatæ multitudinis auctoritate publicâ armare. »

Le paragraphe se résume par cette phrase :

Me recreat et reficit Cn. Pompeii, sapientissimi et justissimi viri, consilium.

§ III. « Quamobrem illa arma, centuriones, cohor-
» tes non periclum nobis, sed præsidium denuntiant;
» neque solum, ut quieto, sed etiam ut magno animo
» simus, hortantur; neque auxilium modo defen-
» sioni meæ, verùm etiam silentium pollicentur.
» Reliqua vero multitudo, quæquidem est civium,
» tota nostra est; neque eorum quisquam, quos un-
» dique intuentes, undè aliqua pars fori adspici po-
» test, et hujus exitum judicii exspectantes videtis,
» non quum virtuti Milonis favet, tum de se, de li-
» beris suis, de patriâ, de fortunis hodierno die
» decertari putat. »

Tout ce développement se résume ainsi :

Illa arma, centuriones, cohortes, non periculum nobis, sed præsidium denuntiant.

Tel est d'abord le travail qu'on fera sur chaque paragraphe; ensuite on les résumera par mots : par exemple, le premier par *timor*, le second, par *consilium*, et le troisième par *præsidium*.

Dès qu'on a fait tous ces exercices, on s'applique à la recherche de l'intention, d'abord dans l'ordre donné aux pensées, ensuite dans l'emploi de telle ou telle expression. Je citerai un exemple :

Demande. Pourquoi Cicéron dit-il : *Quùm T. Annius ipse magis de reipublicæ salute quàm de suâ perturbetur?*

Réponse. Par là, Cicéron montre que Milon, n'ayant rien à se reprocher, ne songe pas même à se défendre; ce qui rentre dans son intention, puisqu'il veut prouver qu'il est innocent, etc.

Après cela, on s'exercera à faire des discours, soit

en écrivant, soit en parlant; dans tous les cas, la seconde manière est toujours préférable.

On composera, par exemple, la défense de Miltiade; le discours d'Alcibiade au peuple, quand il est rappelé de l'exil, etc.

Maintenant l'élève est à même de comprendre tous les auteurs latins; il doit savoir la grammaire et la prosodie; il faut lui faire vérifier la *rhétorique*. Pour cette vérification, il suivra la même marche que pour celles de la *grammaire* et de la *prosodie*.

Il cherchera donc, dans tout ce qu'il sait, des *hypotyposes*, des *interrogations*, des *apostrophes*, etc.; des *ellipses*, des *pléonasmes*, etc.; des *métaphores*, des *allégories*, etc.; des *syllogismes*, etc.

CONCLUSION.

Apprendre quelque chose, y rapporter tout le reste.

Apprendre et comparer, comparer et vérifier, voilà l'enseignement universel.

ÉTUDE

DE LA LANGUE GRECQUE.

On prend pour *epitome* un livre grec quelconque, pourvu qu'il soit bien écrit et qu'il y ait en regard une traduction littérale, du moins autant que possible. Pour moi, ayant trouvé plusieurs avantages à donner la préférence à l'*Iliade d'Homère*, c'est d'après le premier chant de cet ouvrage (1) que je vais indiquer la marche à suivre pour l'étude de la langue grecque. Dans cette nouvelle application de la méthode, on reconnaîtra une analogie parfaite avec ce qui a déjà été dit pour la langue maternelle et la langue latine. Je n'insisterai donc que sur les points qui se rapportent le plus essentiellement au grec, pour le reste on imitera les exercices développés précédemment.

Pour apprendre à lire le grec, voici ce qu'on fait : on écrit sous le texte grec le même texte en lettres ordinaires.

ΜΗ͂ΝΙΝ ἄειδε, Θεὰ, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος
Ménine aéidé, théa, Péléiadéô Achiléos
οὐλομένην, ἣ μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,
ouloménéne, é muri' Achaiois algué éthéké,

(1) Premier chant de l'Iliade, avec double traduction littérale et interlinéaire, chez Mansut, libraire, rue des Mathurins-Saint-Jacques, n° 17.

πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν
pollas d' ifthimous psuchas Aïdi proïapsène
ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν
éróône, autous dé élôria teûké kunessine
οἰωνοῖσί τε πᾶσι (Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή)·
oïônoïsi té pâsi (Dios d' étéléiéto boulé):
ἐξ οὗ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε
ex ou dé ta prôta diastétêne érisanté
Ἀτρείδης τε, ἄναξ ἀνδρῶν, καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.
Atréidés té, anax andrône, kaï dios Akilleus.
Τίς τ' ἄρ σφῶε θεῶν ἔριδι ξυνέηκε μάχεσθαι;
Tis t' ar sfôé téône éridi xunéèké makestaï?
Λητοῦς καὶ Διὸς υἱός· ὁ γὰρ βασιλῆϊ χολωθεὶς,
Létous kaï Dios uios : o gar basiléi kolôthéis,
νοῦσον ἀνὰ στρατὸν ὦρσε κακὴν, ὀλέκοντο δὲ λαοί,
nousone ana stratone ôrsé kakéne, olékonto dé laoi,
οὕνεκα τὸν Χρύσην ἠτίμησ' ἀρητῆρα
ounéka tone Krusêne étimése arétêra
Ἀτρείδης· ὁ γὰρ ἦλθε θοὰς ἐπὶ νῆας Ἀχαιῶν,
Atreidés : o gar êlté thoas épi nêas Achaiône,
λυσόμενός τε θύγατρα, φέρων τ' ἀπερείσι' ἄποινα,
lusoménos té tugatra, férône t' apéréisi' apoïna,
στέμματ' ἔχων ἐν χερσὶν ἑκηβόλου Ἀπόλλωνος,
stemmat' ékône enne chersine ékébolou Apollônos,
χρυσέῳ ἀνὰ σκήπτρῳ, καὶ ἐλίσσετο πάντας Ἀχαιοὺς,
chruséô ana sképtrô, kaï élisséto pantas Achaïous,
Ἀτρείδα δὲ μάλιστα δύω, κοσμήτορε λαῶν·
Atréida dé malista duô, kosmêtoré laône :
Ἀτρεῖδαί τε καὶ ἄλλοι ἐϋκνήμιδες Ἀχαιοί,
Atréidaï té kaï alloï eüknémidés Achaioï,
ὑμῖν μὲν θεοὶ δοῖεν ὀλύμπια δώματ' ἔχοντες,
umine menne théoï doïenne olumpia dômat' écontés,

ἐκπέρσαι Πριάμοιο πόλιν, εὖ δ' οἴκαδ' ἱκέσθαι·
ekpersaï Priamoio poline, eu d' oïkad' ikestaï :
παῖδα δ' ἐμοὶ λῦσαί τε φίλην, τὰ δ' ἄποινα δέχεσθαι,
païda dé moï lusaï té filéne, ta d' apoïna dékestaï,
ἁζόμενοι Διὸς υἱὸν ἑκηβόλον Ἀπόλλωνα,
azoménoï Dios uione ékébolonne Apollôna,
etc.

La lecture répétée de ces lignes fera connaître à l'élève la valeur des lettres grecques, et l'habitude de lire à haute voix la leçon de chaque jour le familiarisera promptement avec la prononciation du grec. Il suffira pour cela de rapporter les mots nouveaux, et au besoin les syllabes, à ceux ou celles qui précèdent.

Chaque jour aussi il s'exercera à l'écriture, en écrivant une partie donnée du texte, dont il apprendra par cœur la traduction française.

A mesure que l'élève sait une partie de la traduction, on lui fait lire ou expliquer par phrase le grec correspondant. Il lit donc une phrase grecque et en donne la traduction de mémoire.

EXEMPLES :

Μῆνιν ἄειδε, Θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος
οὐλομένην, ἣ μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε.

— Muse, chante la colère d'Achille, fils de Pélée, cette colère inflexible, qui causa tant de malheurs aux Grecs.

πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν

ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν
οἰωνοῖσί τε πᾶσι (Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή).

— Qui précipita dans les enfers les ames généreuses de tant de héros, et livra leurs corps en proie aux chiens dévorans et aux vautours. Ainsi s'accomplit la volonté de Jupiter.

ἐξ οὗ δὴ τὰ πρῶτα διαστήτην ἐρίσαντε
Ἀτρείδης τε, ἄναξ ἀνδρῶν, καὶ δῖος Ἀχιλλεύς.

— Depuis le moment où se divisèrent, par une querelle fatale, Agamemnon, roi des hommes, et Achille, descendant des dieux.

Après cette explication de l'auteur par phrases, on fait apprendre par cœur le passage grec que l'élève vient de traduire ainsi. Puis, continuant de la même manière, on explique et on apprend à la suite la partie du texte, dont la traduction a toujours été apprise d'avance.

D'après cela : *lire, copier, apprendre par cœur la traduction, puis le texte, chercher à comprendre le grec par phrases, par locutions*, etc., *à l'aide de la traduction qui l'interprète*, tel est le travail préliminaire de la langue grecque.

Nous venons de dire qu'il fallait chercher à comprendre le grec par membres de phrases, par locutions, et nous devons même ajouter par mots et par syllabes. Rien de plus facile pour l'élève qui sait par cœur la traduction, qui a expliqué le texte, et qui par conséquent a pu apprécier les rapports qui existent entre les mots qui le composent et ceux de la traduction. C'est donc tout simplement un nouvel

exercice de mémoire qu'on lui demande, mais qui exige déjà un peu l'aide du jugement.

QUESTIONS PAR PORTION DE PHRASES. — EXEMPLES.

Que veut dire : Μῆνιν ἄειδε, Θεά? — Déesse, chante la colère. — Μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε? — Causa aux Grecs beaucoup de maux. — Dites en grec : Mais la volonté de Jupiter s'accomplissait. — Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή. — Excita cette discorde. — Ἔριδι ξυνέηκε μάχεσθαι.

Que signifie : Νοῦσον ἀνὰ στρατὸν ὦρσε κακήν? — Il répandit une horrible contagion dans l'armée. — Οὕνεκα τὸν Χρύσην ἠτίμησ' ἀρητῆρα Ἀτρείδης? — Parce que Atride avait outragé le sacrificateur Chrysès. — Στέμματ' ἔχων ἐν χερσὶν ἑκηβόλου Ἀπόλλωνος? — Tenant dans ses mains les bandelettes sacrées d'Apollon. — Ἐκπέρσαι Πριάμοιο πόλιν, εὖ δ' οἴκαδ' ἱκέσθαι? — De renverser la ville de Priam, et de retourner heureusement dans vos demeures.

Mettez en grec :

Vieillard, que je ne te rencontre plus auprès de ces vaisseaux. — Μή σε, γέρον, κοίλῃσιν ἐγὼ παρὰ νηυσὶ κιχείω.

Elle y ourdira la trame, et sera destinée à mon lit. — Ἱστὸν ἐποιχομένην, καὶ ἐμὸν λέχος ἀντιόωσαν.

Il suivait en silence le rivage de la mer bruyante. — Βῆ δ' ἀκέων παρὰ θῖνα πολυφλοίσβοιο θαλάσσης.

Que les Grecs, frappés de tes traits vengeurs,

paient chèrement mes larmes. — Τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν, etc.

Ces questions devront être aussi nombreuses que le temps le permettra, et renouvelées fréquemment.

QUESTIONS PAR MOTS (1). — EXEMPLES :

Que veut dire : Ἐννῆμαρ μὲν ἀνὰ στρατὸν ᾤχετο κῆλα θεοῖο? — Pendant neuf jours les traits du dieu volèrent sur l'armée.

Comment vous rendriez-vous compte de chaque mot? — Ἀνὰ στρατὸν veut dire *sur l'armée;* on l'a vu précédemment dans νοῦσον ἀνὰ στρατὸν ὦρσε κακήν. Θεοῖο rapproché de Θεά, signifie nécessairement *du dieu.* Ὤχετο veut dire *volèrent;* car on a vu auparavant ἐπῴχετο. Maintenant, s'il pouvait y avoir quelque incertitude, ce ne serait plus que pour les deux mots ἐννῆμαρ et κῆλα; mais la terminaison du dernier indiquant que c'est un substantif, on le traduira par *les traits,* et le premier, le seul qui reste, par ces mots : *pendant neuf jours.*

Que signifie : Ὦ τε σύ, Κάλχαν, εὐχόμενος Δαναοῖσι

---

(1) L'exercice que j'indique ici suppose qu'on ne se sert point d'une traduction interlinéaire; dans le cas contraire, il se réduirait à de simples questions de mots grecs, dont la mémoire seule donnerait immédiatement la signification correspondante.

Cependant, ces espèces de dissections de phrases ayant le double avantage d'exercer la mémoire et le jugement de l'élève, nous croyons devoir les recommander, même avec l'emploi des traductions interlinéaires.

θεοπροπίας ἀναφαίνεις? — Et que tu implores, Calchas, quand tu nous dévoiles les secrets de l'avenir. — Comment le savez-vous?

— Ὡς ἔφατ' εὐχόμενος, veut dire : il parla ainsi en priant. Ici je vois que Calchas implore ou prie Apollon ; j'en conclus que εὐχόμενος signifie *priant*. Je rapproche θεοπροπίας du membre de phrase : εἰπὲ θεοπρόπιον ὅ τι οἶσθα, et j'ai le sens exact du mot. De même la signification de Δαναοῖσι m'est indiquée par τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα; et celle de ὦ par ὁ δ' ἤϊε, et aussi par οἱ δ' ἐπεὶ οὖν ἤγερθεν. Il ne reste donc plus que ἀναφαίνεις, qui répond nécessairement dans la phrase à l'idée de *dévoiler*.

Que signifie encore : οὐδ' ὅγε πρὶν λοιμοῖο βαρείας χεῖρας ἀφέξει? — Il ne retirera pas ses mains lourdes de la peste. — Par quel moyen donneriez-vous le sens de chaque mot?

— Les deux mots βαρείας χεῖρας se trouvent expliqués par le rapprochement du membre de phrase βαρείας χεῖρας ἐποίσει, qui signifie : portera ses mains lourdes. — De plus, nous avons vu ὅτε χώσεται ἀνδρὶ χέρηϊ, traduit par : lorsqu'il s'irrite contre un homme qu'il a sous la main. — Ainsi, χεῖρας veut dire *mains*, et βαρείας, *lourdes*.

Λοιμοῖο étant rapproché du membre de phrase εἰ δὴ ὁμοῦ πόλεμός τε δαμᾷ καὶ λοιμὸς Ἀχαιούς, on en conclut qu'il signifie *peste*. Le sens de πρὶν et de οὐδ' est donné par ce vers ;

Τὴν δ' ἐγὼ οὐ λύσω, πρίν μιν καὶ γῆρας ἔπεισιν.

On retrouve ὅγε dans ἤτοι ὅγ' ὡς εἰπών, et il ne reste

plus que ἀφίξει, qui doit signifier *retirera*; etc., etc.

Cet exercice, qui apprend déjà à l'élève à rapporter ce qu'il ne sait pas à ce qu'il sait, doit être répété tous les jours, et aussi long-temps qu'on le juge nécessaire.

QUESTIONS PAR RADICAUX ET PAR SYLLABES. — EXEMPLES :

Que veut dire : ἁζόμενοι Διὸς υἱὸν ἑκηβόλον Ἀπόλλωνα? — Respectez le fils de Jupiter, Apollon qui frappe de loin.

Que signifie : Διὸς υἱὸν? — Le fils de Jupiter. — Quelle est la signification de υἱὸν? — Le fils. — Et de υἱὸς? — Le fils aussi, mais dans une circonstance différente. — Qu'est-ce qui donne l'idée de *fils* dans ces deux mots? — C'est le radical υἱ qui leur est commun. — Que signifient donc les terminaisons ὸς et ὸν? — La première indique le sujet, et la seconde le régime; par conséquent, ces syllabes servent à indiquer la fonction des mots auxquels ils appartiennent dans la phrase.

Que veut dire : Ἀτρείδα δὲ μάλιστα δύω, κοσμήτορε λαῶν? — Et surtout les deux Atrides, chefs des peuples.

Expliquez κοσμήτορε λαῶν? — Chefs des peuples. — Quelle est la signification de λαῶν? — Des peuples. — Et de λαοὶ? — Les peuples. — Qu'est-ce qui donne l'idée de *peuples* dans ces deux mots? — C'est le radical λα qui leur est commun. — Que signifient donc les terminaisons οὶ et ῶν? — La première signifie *les*,

et la seconde *de les* ou *des*. Ainsi, elles remplacent en grec les *articles* et les *prépositions* dans la langue française.

Et ainsi de suite, pour le plus grand nombre de mots possible.

Dès que l'élève a appris une centaine de vers par cœur, qu'il les a compris et expliqués par phrases et par locutions, on lui en fait recommencer l'explication par locutions et par mots.

EXEMPLES :

Par locutions : ὁ γὰρ βασιλῆϊ χολωθεὶς, *car celui-ci s'étant courroucé contre le roi*. — Par mots : ὁ, celui-ci; γὰρ, car; βασιλῆϊ, (contre le) au roi; χολωθεὶς, s'étant irrité.

Ἔδδεισεν δ' ὁ γέρων, καὶ ἐπείθετο μύθῳ, *mais le vieillard eut peur, et obéit au discours.* — Δὲ, mais; ὁ γέρων, le vieillard; ἔδδεισεν, craignit; καὶ, et; ἐπείθετο, obéit; μύθῳ, au discours.

Ἠρᾶθ' ὁ γεραιὸς Ἀπόλλωνι ἄνακτι, *le vieillard adressait des prières au roi Apollon ;* τὸν ἠΰκομος τέκε Λητώ, *que Latone à la belle chevelure enfanta.* — Ἠρᾶθ', priait; ὁ γεραιὸς, le vieillard; Ἀπόλλωνι, à Apollon; ἄνακτι, roi; τὸν, que (lequel); ἠΰκομος, à la belle chevelure; τέκε, enfanta; Λητώ, Latone.

Ἣν διὰ μαντοσύνην, *pour* (au moyen de) *son art divinatoire;* τήν οἱ πόρε Φοῖβος Ἀπόλλων, *que le prophétique Apollon lui donna.* — Ἥν, son; διὰ, pour; μαντοσύνην, art de deviner; τήν, lequel; οἱ, à lui; πόρε, donna; Φοῖβος, le prophétique; Ἀπόλλων, Apollon.

Σὺ δὲ φράσαι, *par conséquent, dis bien sérieusement*; εἴ με σαώσεις, *si tu me prêteras ton secours*. — δέ, et; σύ, toi; φράσαι, réfléchis bien sur toi-même; εἰ, si; σαώσεις, tu sauveras; μέ, moi.

Ὅς νῦν πολλὸν ἄριστος ἐνὶ στρατῷ, *qui maintenant beaucoup le plus fort dans l'armée*; εὔχεται εἶναι, *se vante d'être*. — Ὅς, qui; νῦν, maintenant; πολλὸν, beaucoup; ἄριστος, le plus fort; ἐνί, dans; στρατῷ, l'armée; εὔχεται, se vante; εἶναι, d'être.

Μένεος δὲ μέγα φρένες ἀμφιμέλαιναι πίμπλαντ', *son sein bouillonne d'une noire fureur*; ὄσσε δέ οἱ πυρὶ λαμπετόωντι ἐΐκτην, *ses yeux sont semblables à la flamme éclatante*. — Μένεος, de colère; δέ, mais; μέγα, grandement; φρένες, (son) esprit; ἀμφιμέλαιναι, noir de tous côtés; πίμπλαντο, se remplissait; ὄσσε, (les) deux yeux; δέ, mais; οἱ, à lui; πυρί, (au) feu; λαμπετόωντι, éclatant; ἐΐκτην, ressemblaient.

Ἐπεὶ οὐ ἔθεν ἐστὶ χερείων, *puisque elle ne lui est point inférieure*; οὐ δέμας, οὐδὲ φυήν, οὔτ' ἄρ' φρένας, οὔτε τι ἔργα, *par la beauté, le port, l'esprit et l'industrie de ses mains*. — Ἐπεί, car; οὐ, ne; ἔθεν, à elle; ἐστί, est; χερείων, inférieure; οὐ, ni; δέμας, (selon le) corps; οὐδέ, ni; φυήν, le port; οὔτ', ni; ἄρα, certes; φρένας, l'esprit; οὔτε, ni; ἔργα, le travail; τι, (en) quelque chose; etc., etc.

Plus on multipliera ces espèces de vérifications et d'explications, plus on assurera les acquisitions futures de l'élève, lesquelles doivent toutes être rapportées à ce qu'il aura appris dans le principe. Les moyens les plus propres à produire ce résultat sont le retour continuel aux mêmes questions et aux mêmes

exercices. Nous allons encore en indiquer quelques-uns, mais qui ne seront que des récapitulations des précédens.

EXERCICES.

On continuera à lire, copier, et apprendre par cœur traduction et texte.

On cherchera à les comprendre, à les expliquer par locutions, de vive voix et par écrit.

Tout en continuant d'apprendre à la suite, jusqu'à ce qu'il sache par cœur le premier chant, l'élève revient sans cesse sur les explications précédentes, et s'occupe de remarques grammaticales. Comme celles-ci peuvent en quelque sorte résumer toutes les autres, nous donnerons, avec détails, un exemple de cette nouvelle recherche ou de ce nouveau point de vue d'étude.

La syllabe ων à la fin des mots est le signe du génitif pluriel. Exemple : ἡρώων, ἀνδρῶν, λαῶν.

Le nominatif pluriel, dans certains substantifs, est indiqué par οι; exemple : Δαναοὶ, ἄλλοι, πόλεμοι, etc.; et dans les mêmes noms, l'accusatif pluriel l'est par ους; exemple : Ἀχαιοὺς, ἀργοὺς.

σι, à la fin des substantifs et des adjectifs, en marque le datif ou l'ablatif pluriel; exemple : πᾶσι, κύνεσσι, χερσί.

Si l'on rapproche les verbes ἄειδε, ἔθηκε, τεῦχε, ὦρσε, etc., on voit que la lettre ε désigne, à différents temps, la troisième personne du singulier, etc.

Cet exercice, suffisamment étudié, mettra au cou-

rant des premières règles grammaticales. On cherchera ensuite à entrer plus avant dans la constitution des mots, après avoir remarqué l'addition des lettres, qui a lieu par euphonie. Ainsi, pour éviter la rencontre de deux voyelles, les Grecs écrivent un ν à la fin du premier mot, comme on le voit dans ἐν χερσὶν ἐκηβόλου. Souvent aussi, dans les mêmes cas, ils suppriment la lettre finale du premier mot. Exemple : δώματ' ἔχοντες, οἶκαδ' ἱκέσθαι, etc.

En disant *constitution* des mots, nous voulons parler des diverses syllabes qui les composent, comme on l'a montré précédemment. Nous reviendrons à cet important exercice quand nous aurons donné la manière de récapituler les connaissances jusqu'à présent acquises, toujours sous le point de vue grammatical. Par exemple, l'élève connaît la première phrase :

Μῆνιν ἄειδε, Θεὰ, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος,
οὐλομένην, ἣ μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,
πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν
ἡρώων, αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν
οἰωνοῖσί τε πᾶσι (Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή).

On lui en demande d'abord la traduction, et l'élève répond :

« O déesse, chante le ressentiment funeste d'Achille, fils de Pélée, qui causa aux Grecs de grands maux, et précipita chez Pluton un grand nombre d'ames courageuses de héros, et en fit la pâture des chiens et de tous les oiseaux de proie, selon la volonté de Jupiter.

Puis le nombre des propositions; et il y en a cinq:

1re Μῆνιν ἄειδε, Θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος οὐλομένην,
Le ressentiment chante, Déesse, fils de Pélée d'Achille funeste,

2e ἣ μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκε,
qui beaucoup aux Grecs de maux causa

3e πολλὰς δ' ἰφθίμους ψυχὰς Ἄϊδι προΐαψεν ἡρώων,
plusieurs et courageuses ames à Pluton envoya de héros,

4e αὐτοὺς δὲ ἑλώρια τεῦχε κύνεσσιν οἰωνοῖσί τε πᾶσι.
eux et pâture fit aux chiens, oiseaux de proie et tous.

4e Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή.
De Jupiter et s'accomplissait la volonté.

Voici maintenant la liste des mots que l'on connaît:

1o Substantifs: Μῆνιν, colère; Θεά, Déesse; Ἀχιλῆος, Achille; ἄλγεα, maux; ψυχὰς, ames; Ἄϊδι, Pluton; ἡρώων, héros; ἑλώρια, pâture; κύνεσσιν, chiens; οἰωνοῖσι, oiseaux de proie; Διός, Jupiter; βουλή, volonté.

2o Verbes: ἄειδε, chante; ἔθηκε, causa; προΐαψεν, précipita; τεῦχε, fit; ἐτελείετο, s'accomplissait.

3o Adjectifs: οὐλομένην, funeste; μυρία, nombreux; πολλάς, plusieurs; ἰφθίμους, courageuses; πᾶσι, tous.

4o Pronoms: ἥ, qui; αὐτοὺς, eux.

5o Conjonctions: δέ, et, mais; τε, et.

En continuant cette marche, l'élève remarquera facilement les relations des mots.

Les régimes: Μῆνιν ἄειδε, ψυχάς προΐαψεν.

L'accord de l'adjectif avec le substantif: Μῆνιν οὐλομένην, ἰφθίμους ψυχάς.

L'effet de dépendance des mots entre eux: Μῆνιν Ἀχιλῆος, Ἀχαιοῖς ἄλγεα ἔθηκε, ψυχὰς ἡρώων.

La place des conjonctions: Διὸς δὲ, οἰωνοῖσί τε πᾶσι, etc.

ÉTUDE DES MOTS, DES EXPRESSIONS.

Tout en s'occupant des diverses remarques dont nous venons de donner quelques exemples, l'élève continue à apprendre par cœur, jusqu'à ce qu'il sache le premier livre de l'Iliade. Et qu'on ne s'étonne point de notre insistance sur la nécessité d'apprendre par cœur, et sur celle non moins grande de répéter fréquemment tout ce qui a été appris ; ces deux exercices sont le fondement de l'étude du grec, et sans eux tout travail ultérieur est presque inutile.

Quand l'élève est parvenu à se rendre compte des mots et des syllabes de la manière qui a été indiquée, on lui fait lire et raconter le second chant de l'Iliade, puis lire et raconter un ouvrage quelconque.

C'est dans ces exercices, pour lesquels on choisit d'abord des ouvrages avec traduction, que l'élève trouve à faire l'application de ses connaissances anciennes et nouvelles, puisque tous les jours il augmente son répertoire des mots et des expressions qu'il cherche à comprendre dans le premier chant de l'Iliade.

Mais avant d'indiquer ces exercices de lecture, parlons un peu de la manière de comprendre les mots et les expressions. On se tromperait étrangement si l'on entendait par là se borner au simple sens donné par la traduction, tandis qu'il faut chercher, au contraire, à en apprécier toutes les nuances, d'après les circonstances différentes où ils sont employés. C'est ce qui ressortira mieux de quelques

exemples que nous allons donner de cet exercice, si important pour toutes les langues.

On trouve ἄναξ, roi, et βασιλεύς, roi. Quelle est la distinction entre ces deux mots auxquels on attribue le même sens? Pour s'en rendre compte, il faut nécessairement rapprocher les diverses circonstances où on se rappelle avoir vu ces deux mots employés. Il y a entre autres, pour le premier, ἠρᾶθ' ὁ γεραιὸς Ἀπόλλωνι ἄνακτι, *le vieillard adressait des prières au roi Apollon;* τὸν δ' ἠμείβετ' ἔπειτα ἄναξ ἀνδρῶν Ἀγαμέμνων, *mais le roi des hommes, Agamemnon lui répondit ensuite;* ἄγουσι δὲ δῶρα ἄνακτι, *et portent des présens au roi,* etc.

On trouve pour le second κρείσσων γὰρ βασιλεύς, *car un roi est meilleur (plus fort)*; ἔχθιστος δέ μοι ἐσσι Διοτρεφέων βασιλήων, *cependant tu m'es le plus odieux de tous les rois élevés par Jupiter;* μήτε σὺ, Πηλείδη, θέλ' ἐριζέμεναι βασιλῆϊ ἀντιβίην, *ni toi, fils de Pélée, ne te permets pas de disputer d'égal à égal avec le roi,* etc.

D'après ces divers passages, on peut reconnaître que βασιλεύς s'emploie pour exprimer simplement la dignité de roi; par exemple, quand on parle d'Agamemnon comme roi des Grecs, ou qu'on lui adresse la parole; tandis qu'on se sert de ἄναξ pour désigner la supériorité morale ou physique que la comparaison établit entre un homme et les autres hommes, l'espèce de soumission à laquelle donne lieu cette supériorité; ainsi on le dit d'Achille, d'Apollon, etc.

On étend cette investigation à autant de mots qu'il est possible; mais on doit remarquer qu'elle n'est facile qu'autant que l'on sait bien un certain nombre de pages.

Puis on recherche les mots composés, c'est-à-dire formés de différentes syllabes dont on connaît la signification. Pour cela, on examine tous les mots à partir du commencement, quoique l'on doive s'attendre à ne pas les reconnaître tous avant d'avoir acquis une assez grande habitude de la langue. Mais, quand bien même cet exercice ne donnerait pas ce résultat complet, il aurait toujours celui de fixer l'attention, en faisant rechercher les syllabes qui peuvent entrer dans la composition des mots dont on s'occupe.

Par exemple, dans la première phrase on reconnaît aisément que les mots Πηληϊάδεω, προΐαψεν, διαστήτην, ἐρίσαντε, sont des mots composés; c'est alors le devoir de l'élève de récherchet la signification de chaque syllabe par le rapprochement des divers passages où il l'a rencontrée.

Ainsi, le simple rapprochement de γέρας, *récompense*, avec ἀγέραστος, *sans récompense;* de δάκρυα, *larmes*, avec ἀδάκρυτος, *sans larmes*, etc., indique en pareil cas le sens véritable de la syllabe ἀ, qui signifie toujours un *contraire*, une *privation*, etc.

Quant aux syllabes terminatives qui expriment des rapports grammaticaux, il est très-aisé de s'en rendre un compte exact; et au surplus, la vérification de la grammaire, que l'on commence aussitôt qu'on a appris la totalité ou seulement une partie du premier chant de l'Iliade, lève toutes les incertitudes à cet égard.

Il faut donc, dans ces espèces d'analyses, exiger des réponses précises de l'élève. Ainsi, pour Μῆνιν,

par exemple, il doit désigner le cas et la déclinaison à laquelle appartient ce substantif. Pour ἄειδε, l'espèce de verbe, la voix, le temps et la personne; puis il examine le rapport que ces deux mots ont entre eux, et il dit la règle s'il en connaît une. On peut parcourir de la sorte tout le premier chant.

On voit que tous les exercices s'appuient sur la mémoire; il est donc essentiel que celle-ci ne fasse jamais défaut, et qu'elle représente, sans hésitation, les phrases, les mots et les expressions dont on a besoin. Il ne suffit pas alors de reconnaître que l'élève n'a point oublié les leçons qu'il a apprises, il faut vérifier s'il les distingue par parties, et s'il est capable de réciter un passage quelconque qui lui est demandé. On jugera par là de son attention; car pour répondre à de semblables questions, il est nécessaire qu'il ait remarqué les divers sujets qui se trouvent dans ce qu'il a appris et répété. Pour compléter cet exercice, sous le rapport des avantages qu'on en peut retirer, on demandera à l'élève la traduction des passages qu'il récitera, afin de lui apprendre à se rendre maître de lui-même et à se passer du secours des livres; puis, après l'explication des mots, des expressions, des phrases, on pourra demander celle des syllabes, et ensuite les rapports grammaticaux. Je vais exposer cet exercice avec tous ses détails. On demande, je suppose, l'invocation de Chrysès à Apollon. L'élève récite :

« Κλῦθί μευ, Ἀργυρότοξ', ὃς Χρύσην ἀμφιβέβηκας,
« Κίλλαν τε ζαθέην, Τενεδοιό τε ἶφι ἀνάσσεις,

« Σμινθεῦ· εἴ ποτέ τοι χαρίεντ' ἐπὶ νηὸν ἔρεψα,
« Ἢ εἰ δή ποτέ τοι κατὰ πίονα μηρί' ἔκηα
« Ταύρων ἠδ' αἰγῶν, τόδε μοι κρήηνον ἐέλδωρ·
« Τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν. »

Il donne ensuite la traduction littérale suivante :

Κλῦθί, écoute; μευ, moi; Ἀργυρότοξε, (toi) à l'arc d'argent; ὅς, qui; Χρύσην, Chryse; ἀμφιβέβηκας, environnes; Κίλλαν, Cilla; τε, et; ζαθέην, très-divine; Τενέδοιό, à Ténédos; τε, et; ἶφι, fortement; ἀνάσσεις, règnes; Σμινθεῦ, de Sminthe; εἴ, si; ποτέ, jamais; τοι, à toi; χαρίεντα, agréable; ἐπί, sur; νηόν, le temple; ἔρεψα, j'ai orné de guirlandes; ἤ, ou; εἰ, si; ποτέ, jamais; τοι, à toi; κατά, dessus; πίονα, grasses; μηρία, des cuisses; ἔκηα, j'ai brûlé; ταύρων, de taureaux; ἠδ', et; αἰγῶν, de chèvres; τόδε, ce; μοι, à moi; κρήηνον, accomplis; ἐέλδωρ, désir; τίσειαν, qu'ils vengent; Δαναοί, les Grecs; ἐμά, mes; δάκρυα, larmes; σοῖσι, par tes; βέλεσσιν, flèches.

On pourra faire traduire de cette manière, ou bien avec la construction; ce qui veut dire que l'on assigne aux mots, dans les phrases grecques, le même ordre que dans les phrases françaises.

On répétera cet exercice sur divers passages, ou plutôt alternativement sur tous les passages du premier chant de l'Iliade. Ensuite on prendra au hasard des mots détachés, dont on demandera le sens.

Quand on a suffisamment répété les exercices dont il a été question, et ceux qu'on a cru devoir y ajouter, on passe à la lecture d'autres livres qu'on raconte.

On commence, si l'on veut, par le deuxième chant; on en fait lire et expliquer plusieurs pages, en se servant de la traduction et du rapprochement des mots déjà connus. Voici une manière de diriger cet exercice; ce que l'on va dire sur quelques vers est ce qu'il faudra faire pour la lecture entière.

L'élève lit ce premier membre de phrase :

ἌΛΛΟΙ μέν ῥα θεοί τε καὶ ἀνέρες ἱπποκορυσταὶ
Εὗδον παννύχιοι,

puis, la traduction : Les dieux et les guerriers étaient plongés dans un profond repos.

Ici le simple rapprochement des mots suffit pour en donner la signification; car si on ne se rappelait pas avoir vu le mot παννύχιοι dans le premier chant, la décomposition des syllabes παν et νυχ l'expliquerait facilement. Tous les autres mots ont été vus; mais l'élève aura soin de rappeler les passages où ils se trouvent. C'est surtout ici que commence l'application de la seconde partie de la méthode : *Rapporter*.

On continue la lecture du texte :

Δία δ'οὐκ ἔχε νήδυμος ὕπνος,

et de la traduction correspondante : Jupiter seul ne cédait point aux douceurs du sommeil.

Par le même procédé que ci-dessus, c'est-à-dire en faisant usage de ses souvenirs et en rapprochant le texte et la traduction, on obtient cette traduction littérale :

« Mais le profond sommeil ne contenait pas (ne s'emparait pas de) Jupiter. »

Texte : Ἀλλ' ὅγε μερμήριζε κατὰ φρένα, ὡς Ἀχιλῆα
Τιμήσῃ, ὀλέσῃ δὲ πολέας ἐπὶ νηυσὶν Ἀχαιῶν.

Traduction : « Il songeait aux moyens d'honorer Achille, et de perdre une foule de Grecs auprès de leurs vaisseaux. »

Ce que l'on explique encore littéralement, après avoir recherché les différens mots dans le premier chant. Quand on a fait lire de la sorte plusieurs pages, dont l'élève possède au moins l'intelligence sommaire, on en demande le récit. Nous avons suffisamment montré ailleurs en quoi consistait cet exercice ; nous nous bornerons ici à citer le premier résultat obtenu pour le grec.

Voici comment l'élève a rendu compte de sa lecture des quatre premières pages du deuxième chant de l'Iliade. Nous donnons ce travail tel qu'il nous a été remis, et avec toutes ses incorrections, afin de mieux faire comprendre que son importance tout entière réside dans l'obligation où il met l'élève de parler sans être arrêté par une difficulté quelconque ou par un faux amour-propre. La répétition de cet exercice donnera nécessairement tout ce qui pourra manquer dans le principe.

Μὲν ἄλλοι θεοί τε καὶ ἄνδρες ἱπποχορυσθαὶ εὗδον παννύχιον· δὲ νήδυμος οὐκ εἶχε Δίος· ἀλλ ὅγε μερμήριζε ἐνὶ σησιν φρεσι ὡς τιμήσῃ Ἀχιλῆα, τε καὶ ὀλησῃ πολέας Ἀχαιῶν ἐπὶ νηυσὶ χορονισιν. Βούλη ἐγένετο οἱ, Δε φαίνετο ἀρίστη κατα φρενα πεμψαι ονειρον ουλον Αγαμεμνονι Ατρειδῃ, και μ● φωνησας επεα πτεροεντα προσηυδα :

Βασκ' ιθι ουλε ονειρη ενι κλισιην Αγαμεμνονι Ατρειδῃ, ἐλθών

αγορευομεν παντα μάλα ἀτρεκέος. Κέλευε ογε Θορῆξαί πανσυδιη λαον γαρ νυν ἕλοι πολιν τροιεν ευταιχαιων γαρ δεοι ἔχοντες Ολύμπια δώματ' ου 'φραζονται αμφις, γαρ Ηρη λισσομενη επεγναμψεν παντας.

Ως εφατ' σύλαν ανείρε ἵκαλε καρπαλιμῶς ἐπὶ δοας νεας Αχαίων επὶ κλισιην Αγαμεμνονι Ατρειδη δε οι εὔδοντα δὲ αμβρόσιος υπνος περὶ χεχυτο. Δε αρα ογε ἐοικὼς Νεστορι στη υπο κεφαλῆς καὶ προσεφώνεε :

Εὕδεις υιε δαϊφρονος Ατρεος ιπποδαμοιο, οὐ χρὴ ἄνδρα Βουληφόρος τε οι λαοι ἐπιτητρεφαται ευδων παννυχιον. Ειμι ἄγγελος Διος. Κελευσε τε θορῆξαι πανσυδιη Αχαιους καρηκομόωντας γαρ νυν κεν ελοις πολιν εὐρυάγυιαν Τρώων. Γαρ Ολύμπια δωματ' ἔχοντες αθανατοι ου φραζονται αμφις γαρ Ηρη λισσομενή επεγναμψεν παντας αλλὰ συ ειχε επως ενὶ σησὶν ρεσι.

Ως ἄρα φωνήσας απεβήσατο. Δε Αγαμεμνων ἔγρετο ἕζετο και αρα ἦβη κατα νηας Αχαιῶν χαλχοχιτώνων.

(Homère, *Iliade*, chant II.)

Après chaque fois que l'élève a parlé, on lui demande la traduction de ce qu'il a dit, et les observations qu'il a faites lui-même soit sur les phrases correctes ou incorrectes, complètes ou inachevées, soit sur l'exactitude des mots qu'il a employés.

C'est de la sorte qu'il continue et achève la lecture du deuxième chant de l'Iliade.

Ce livre peut être ensuite remplacé par la *Cyropédie*, qui devient alors le sujet de tout le travail indiqué précédemment; c'est-à-dire qu'il faut lire, puis expliquer et raconter chaque lecture.

Sans entrer dans les détails que nous avons déjà

donnés sur ces divers exercices, nous nous contenterons de citer le premier travail d'un élève après la lecture du commencement de la *Cyropédie*. On comprendra, sans que nous le redisions, que toutes les taches que l'on peut remarquer dans ce premier *narré* disparaîtront par la répétition de l'exercice, et par l'attention, toujours de plus en plus excitée, de l'élève.

ἘΝΝΟΙΑ ποθ' ἡμῖν ἐγένετό, ὅσαι δημοκρατιαι κατελύθησαν ὑπὸ τῶν ἀνδρῶν βουλομένων πολιτευεσται πως, οσαι μοναρχιαι καὶ οσαι δημοκρατιαι ἀνήρενθαι ὑπὸ τῶν δώμων καὶ οἱ καθελύθησαν πάμπαν ταχυ. Και ἐδοκοῦμεν καταμεματεμέναι εν ιδιοις οικοις καὶ τους μεν εχοντες πλειονας οικετας και ὅμως τοὺς δεσποτας οὐδὲ δυναμενους παντη χησθαι τι τοις τουτοις ὀλιγοις πειθομένοις. Δὲ πρὸς τούτοις οτι και οἱ βουκόλοι εἰσὶ μὲν ἄρχοντες τῶν βοῶν, καὶ ἱπποφορβοὶ τῶν ἵππων. Ἀγέλαι πορεύνονται οι νομεις αυτας χρῆσται τοις καρποις. Τοινυν αγελην ἐπὶ τοὺς νομέας, συστᾶσαν, ουτε ως μὴ πειθεσται οὔτε ὡς μὴ ἐπιτρέπειν χρησθαι τῷ καρπῷ.

Δε οἱ ἀγέλαι εισιν χαλεπώτεραι πᾶσι τοις αλλοις η αρχουσι ουδενας μαλλων επιχειρουντας ἄρχειν. Πάντων τῶν ἄλλων ζώων, ἢ.ἀνθρωπων. Δὲ επει ενενοήσαμεν οτι Πέρσης ἐγένετο Περσης Κυρος ὃς ἐκτήσατο παμπόλλους ανθρώπους, δε πολεις παμπόλλας, δὲ εθνη πυμπόλλας, εκ τουτου εναχοζόμητα μετανοιειν δε ηδη ὡς ἄρχειν ἀνθρώπων ουτε ἔργων αδυνατων, οὔτε τῶν χαλεπῶν, ἤν τις πράπη τουτο ἐπισταμενος.

XÉNOPHON, *Cyropédie*.

Quand on a terminé ainsi la *Cyropédie*, on lit un livre quelconque, mais sans traduction, et dont on

cherche alors à se rendre compte au moyen des mots qu'on a appris et retenus par les lectures précédentes. Nous donnerons un exemple de la manière de faire cet exercice, après avoir dit quelques mots de la grammaire.

VÉRIFICATION DE LA GRAMMAIRE.

Cette vérification consiste, comme on l'a vu par la langue maternelle et la langue latine, à retrouver dans les livres que l'on connaît l'application des règles exposées par le grammairien. Celui-ci a généralisé ses remarques sur les auteurs différens qu'il a regardés, et l'élève doit en quelque sorte les particulariser par les passages analogues de son *Epitome* ou de ses lectures.

Ce travail est trop simple pour exiger d'autres détails que ceux donnés précédemment sur le même sujet; nous nous bornerons donc à indiquer les différens points de la grammaire sur lesquels il conviendra d'insister. Nous nous sommes servis du livre de Burnouf; mais tout autre est également propre à cette vérification.

On ne s'appesantit point sur les notions préliminaires ; elles sont les mêmes que dans toutes les grammaires, et par conséquent connues. Mais on apprend par cœur toutes les parties que nous allons indiquer par la citation d'un exemple pour chacune d'elles.

Déclinaison de l'article. ὁ ἥλιος ; ἡ σελήνη ; τὸ δῶρον.

Noms. 1re déclinaison. ἡ κεφαλή ; ἡ ἡμέρα ; ὁ ποιητής ; ὁ νεανίας.

2e déclinaison. ὁ λόγος ; ἡ ὁδός ; τὸ δῶρον.

Déclinés attiquement. ὁ λαγώς ; τὸ ἀνώγεων.

2e déclinaison. ὁ Ἕλλην ; ἡ λαμπάς ; τὸ σῶμα ; ὁ, ἡ ὄρνις ; ἡ κόρυς.

Noms contractes. ἡ τριήρης ; τὸ τεῖχος ; ἡ πόλις ; ὁ βασιλεύς ; ὁ πέλεκυς ; τὸ ἄστυ ; ὁ ἰχθύς ; ἡ αἰδώς ; ἡ ἠχώ ; τὸ κρέας ; ὁ πατήρ ; ὁ ἀνήρ.

Adjectifs. ἀγαθός, ἀγαθή, ἀγαθόν. *Attiquement.* εὔγεως, εὔγεων ; εὐδαίμων (*m.* et *f.*), εὔδαιμον (*n.*) ; ἀληθής (*m. f.*), ἀληθές ; μέλας, μέλαινα, μέλαν ; πᾶς, πᾶσα, πᾶν ; ἡδύς, ἡδεῖα, ἡδύ ; πολύς, πολλή, πολύ ; μέγας, μεγάλη, μέγα.

Comparatifs et superlatifs. σοφός, σοφώτερος, σοφώτατος ; σώφρων, σωφρονέστερος, σωφρονέστατος ; μέλας, μελάντερος, μελάντατος ; κακός, κακίων, κάκιστος ; ἡδύς, ἡδίων, ἥδιστος ; μείζων, μεῖζον.

Noms de nombre. εἷς, μία, ἕν ; δύο ; τρεῖς, τρία ; τέσσαρες, τέσσαρα.

Adjectifs indicatifs ou démonstratifs. ὅδε, ἥδε, τόδε ; αὐτός, αὐτή, αὐτό ; οὗτος, αὕτη, τοῦτο ; τις (*m.* et *f.*), τι ; δεῖνα (3 *genres*).

Adjectifs conjonctifs. ὅς, ἥ, ὅ ; ὅστις, ἥτις, ὅ, τι,

Pronoms. ἐγώ, σύ ; οὗ.

Pronoms composés. ἐμαυτοῦ ; ἑαυτοῦ.

Adjectifs pronoms possessifs. ἐμός, ἐμή, ἐμόν ; σός, σή, σόν ; ὅς, ἥ, ὅν ; ἡμέτερος, ρα, ρον ; ὑμέτερος, ρα, ρον ; σφέτερος, ρα, ρον.

Du Verbe. *Verbe substantif.* εἰμί, εἶ ou εἷς, ἐστί.

Verbes attributifs en ω. λύω, εις, ει : voix active.
λύομαι, ῃ, εται : voix passive.
λύσομαι, ῃ, εται (*fut.*): v. moy.

Verbes contractes en έω, άω, όω
φιλέω, ῶ : voix active.
φιλέομαι, οῦμαι : voix passive.
φιλήσομαι (*fut.*) : voix moyenne.
τιμάω, ῶ ; δηλόω, ῶ.

On lira avec la plus grande attention tout ce qui est relatif aux temps des verbes, ainsi que les remarques.

Verbes en μι ; τίθημι.
Prépositions. ἐν ; εἰς ; πρός ; ἐκ ou ἐξ, etc.
Adverbes. ἔνδον ; εἴσω, etc.
Conjonctions. καί ; ἤ ; μέντοι, etc.
Interjections. ὦ ; εὖγε, etc.

En faisant la lecture de tout ce qui précède, on aura le soin de vérifier, dans les livres qu'on connaît, l'espèce et l'emploi de tous les mots dont il est question ; et l'on justifiera aussi de la manière indiquée les mots de la grammaire. Nous nous bornerons à en énoncer les divers articles :

Supplément à la partie élémentaire. — Verbes irréguliers.

SYNTAXE GÉNÉRALE. — *Proposition. — Union des propositions. — Emploi des conjonctions.*

SYNTAXE PARTICULIÈRE. — DIALECTES : *Dorien. — Eolien. — Ionien. — Attique.*

DES ACCENS.

EXERCICE.

RECHERCHE DES EXPRESSIONS.

Les expressions étant des conventions particulières à chaque langue, on ne peut les connaître sans les avoir apprises dans les divers passages où elles se trouvent. C'est donc là qu'il faut les étudier pour en avoir une idée exacte, pour comprendre le sens véritable attaché à chacune d'elles. Ces espèces de tableaux ne sauraient être vus dans le jour qui leur convient s'ils étaient séparés des circonstances accessoires de la phrase où ils se trouvent (1). *C'est* seulement ainsi qu'on entrera dans la pensée et dans le sentiment de l'écrivain qui a fait usage de ces réunions de mots, et qu'on pourra les employer à son tour dans des circonstances analogues.

On demandera donc à l'élève de citer les différentes expressions qu'il aura remarquées, et de les expliquer d'après les faits. Le moyen le plus simple de faire cet exercice est de s'arrêter à chaque expression à mesure qu'elle se présente lors de la lecture ou de la répétition de l'Iliade. Par conséquent l'élève rendra compte successivement des expressions : *βασιλῆϊ χολωθείς ; νοῦσον ὦρσε κακήν ; οὐκ Ἀγαμέμνονι ἥνδανε θυμῷ ; κρατερὸν ἐπὶ μῦθον ἔτελλεν ; μιν γῆρας ἔπεισιν ; πολλὰ ἠρᾶθ' Ἀπόλλωνι ; τίσειαν Δαναοὶ ἐμὰ δάκρυα σοῖσι βέλεσσιν ; χωόμενος κῆρ ;* etc., etc.

(1) Revoir ce qui est dit à ce sujet dans l'étude de la langue latine. Lire aussi la langue étrangère par M. Jacotot.

Rien de plus facile que d'expliquer ces diverses expressions, avec la connaissance que l'on a des faits précédens ou de ceux qui suivent ; et on trouve de grands avantages pour parler et pour écrire, à répéter souvent cet exercice.

EXERCICES D'EXPLICATION.

Nous allons revenir sur ce que nous n'avons fait qu'indiquer pour la lecture d'un livre quelconque, après qu'on a lu et raconté le deuxième chant de l'Iliade, et le premier livre de la *Cyropédie*. Quand on a fait ces exercices avec attention, en rapportant toujours ses lectures à l'*Epitome*, c'est-à-dire au premier chant de l'Iliade, on possède assez de mots et assez de formes pour être en état d'expliquer tout ouvrage grec ; car si l'on rencontrait quelques mots qu'on n'ait pas encore vus, le sens général de la phrase ou la décomposition par syllabe les ferait aisément comprendre.

Prenons donc un passage quelconque d'un livre quelconque, par exemple, le chapitre Ier de la *Vie de Cicéron*, par Plutarque.

CATILINA, EXCITÉ PAR SES COMPLICES, DÉCLARE SES PROJETS EN PLEIN SÉNAT.

Ἡ δὲ περὶ τὸν Κατιλίναν συνωμοσία πτήξασα καὶ καταδείσασα τὸν ἀρχὴν, αὖθις ἀνεθάῤῥει, καὶ συνῆγον ἀλλήλους, καὶ παρεκάλουν εὐτολμότερον ἅπτεσθαι τῶν πραγμάτων, πρὶν ἐπανελθεῖν Πομπήϊον, ἤδη λεγόμενον ὑποστρέφειν μετὰ τῆς

δυνάμεως. Μάλιστα δὲ τὸν Κατιλίναν ἐξηρέθιζον οἱ Σύλλα πάλαι στρατιῶται, διαπεφευγότες μὲν ὅλης τῆς Ἰταλίας, πλεῖστόι δὲ καὶ μαχιμώτατοι ταῖς Τυῤῥηνικαῖς ἐγκατεσπαρμένοι πόλεσιν, ἁρπαγὰς πάλιν καὶ διαφορήσεις πλούτων ἑτοίμων ὀνειροπολοῦντες. Οὗτοι γὰρ ἡγεμόνα Μάλλιον ἔχοντες, ἄνδρα τῶν ἐπιφανῶς ὑπὸ Σύλλα στρατευσαμένων, συνίσταντο τῷ Κατιλίνᾳ, καὶ παρῆσαν εἰς Ῥώμην συναρχαιρεσιάσοντες. Ὑπατείαν γὰρ αὖθις μετῄει, βεβουλευμένος ἀνελεῖν τὸν Κικέρωνα περὶ αὐτὸν τῶν ἀρχαιρεσιῶν τὸν θόρυβον. Ἐδόκει δὲ καὶ τὸ δαιμόνιον προσημαίνειν τὰ πραττόμενα σεισμοῖς καὶ κεραυνοῖς καὶ φάσμασιν, αἱ δ' ἀπ' ἀνθρώπων μηνύσεις, ἀληθεῖς μὲν ἦσαν, οὔπω δ' εἰς ἔλεγχον ἀποχρῶσαι κατ' ἀνδρὸς ἐνδόξου καὶ δυναμένου μέγα τοῦ Κατιλίνα. Διὰ τὴν ἡμέραν τῶν ἀρχαιρεσιῶν ὑπερθέμενος ὁ Κικέρων, ἐκάλει τὸν Κατιλίναν εἰς τὴν σύγκλητον, καὶ περὶ τῶν λεγομένων ἀνέκρινεν. Ὁ δὲ, πολλοὺς οἰόμενος εἶναι τοὺς πραγμάτων καινῶν ἐφιεμένους ἐν τῇ βουλῇ, καὶ ἅμα τοῖς συνωμόταις ἐνδεικνύμενος, ἀπεκρίνατο τῷ Κικέρωνι μαλακὴν ὑπόκρισιν.

Après cette lecture générale on reprend par phrase, en cherchant à expliquer chaque mot. περὶ se trouve-t-il dans l'*Iliade* ou dans la *Cyropédie?* Quelle est sa signification? συνωμοσία? πλήξασα? καταδείσασα? ἀρχὴν? αὖθις? et ainsi de tous les autres. Pour les mots tout-à-fait nouveaux, on aura recours, comme nous l'avons déjà dit, au sens de la phrase, qui nécessairement, donnera celui du mot, si tous les autres sont connus, ou à la dissection par syllabes, dont la réunion formera la signification précise du mot.

On procédera de même pour chaque phrase, et pour la lecture entière du livre. Dès qu'on est par-

venu au point de donner facilement l'explication demandée, on compose et on improvise.

Pour les détails de la composition et de l'improvisation, nous n'entrerons pas dans les mêmes développemens que pour la langue latine, et auxquels nous renvoyons d'ailleurs ; nous nous bornerons à citer quelques compositions de différens genres, avec la justification complète de la première. On fera pour toutes les autres une vérification aussi rigoureuse du travail de l'élève.

COMPOSITION GRECQUE.

ΛΎΚΟΣ ΚΑῚ ΠΡΟΒΆΤΙΟΝ.

Πρὸς τ' αὐτὸ ῥεῖθρον Λύκος καὶ Προβάτιον δίψωντες ἦλθον· ἄνω δ' ἦν ὁ Λύκος, καὶ κάτω τὸ Προβάτιον. Τότε ληστὴς, κακουργίᾳ τῆς φύσεως αὐτοῦ, εὗρε καὶ αἰτίαν ἔριδος. Τί δὲ, εἶπε, ποιεῖς ὕδωρ μου ἀκάθαρτον; Προβατοχίτων αὐτὸς δείσας· Ὅπως δύναμαι, λίσσομαι, ποιεῖν ὅ τι εἴπεις, ὦ Λύκε; ἀπὸ σοῦ πρὸς μὲ ῥέει ὕδωρ. Οὗτος τῇ ἀληθείᾳ συνελαυνόμενος, εἶπε· Πρὶν ἓξ μηνὰς, μοῦ κακὸν εἶπες ἔπος. Προσέφη δὲ τὸ Προβάτιον· Μήτηρ γε οὐκ ἔτι ἐμὴ ἐτετέχει. — Πατήρ σου, νὴ Δία! κακὸν εἶπέ μου ἔπος. Αἶψα, Προβατίου ληφθέντος, Λύκος αὐτὸν ἀδίκως ἔφαγε.

ἘΠΙΜΎΘΙΟΝ.

Ὁ μῦθος (ἐστὶ) πρὸς ἄνδρας ἀγνῶν φονίους.

JUSTIFICATION.

λύκος καὶ προβάτιον. λύκοι καὶ πρόβατα. (Ésope.)

πρὸς **avec l'accusatif.**	*πρὸς τὰ φρούρια.* **(Xénophon, Cyropédie, ch. v.)**
ῥεῖθρον.	*ἐκ τοῦ ῥείθρου.* **(Plutarque, Vie de Sylla.)**
διψῶντες.	*ἀλώπηξ καὶ τράγος διψῶντες.* **(Ésope.)**
ἦλθον.	*ἦλθον ἐγὼ παύσουσα.* **(Iliade, 1.)**
ἄνω.	*τῶν ἄνω.* **(Lucien, 1er dialogue.)**
κάτω.	*καθέζετο δακρυχέοντος.* **(Iliade, 1.)**
ληστής.	*πῶς οὖν ὁ ληστής.* **(OEdipe.)**
κακουργία.	*κακὴ αἴση* **(Iliade, 1.)** *ἡ λειτουργία ἔστω.* **(Dém. de Coronâ).**
εὗρε καὶ αἰτίαν.	*εὗρε καὶ κεφαλήν.* **(Ésope.)**
ἔριδος.	*ἔριδι μάχεσθαι.* **(Iliade, 1.)**
ὕδωρ.	*φέρετε ὑδροποσίαν.* **(Xénophon, Cyropédie, liv. 1.)**
ἀκάθαρτον.	*ἀνδράποδα καὶ καθάρματα* **(Lucien, 1er dialogue.)**
προβατοχίτων.	*μαλακὸν ἔνδυνε χίτωνα.* **(Iliade, 2.)**
δείσας.	*ἔδδεισεν δ' ὁ γέρων.* **(Iliade, 1.)**
ὅπως.	*ὅπως ἀντάξιον ἔσται.* **(Ibid.)**
δύναμαι.	*εἰ δύνασαί γε.* **(Ibid.).**
λίσσομαι.	*ἐλίσσετο πάντας Ἀχαιούς.* **(Iliad. 1.)**
ῥέει.	*ῥέεν αὐδή.* **(Ibid.)**
ἀληθεία.	*ἀληθῆ, ὦ Πλούτων.* **(Lucien.)**
συνελαυνόμενος.	*ταῦτα ἐξήλαυνε Μάριον.* **(Sylla.)**
πρίν.	*πρὶν γ' ἀπὸ πατρὶ φίλῳ.* **(Iliade, 1.)**
ἕξ.	*ἓξ τάγματα τέλεια* **(Sylla.)**

μηνάς.	μηνὸς Βοηδρομιῶνος. (Dém. de Coronâ.)
κακὸν εἶπες ἔπος.	ἐσθλὸν δ' οὔτε τί πω εἶπες ἔπος. (Iliade, 1.)
μήτηρ.	πολλὰ δὲ μήτρι φίλῃ ἠρήσατο.(Ibid.)
ἐτετέχει.	μήτερ, ἐπεί μ' ἔτεκες. (Ibid.)
πατήρ.	Ζεῦ πάτερ. (Iliade, 1.)
νὴ Δία.	ναὶ μὰ τόδε σκῆπτρον. (Ibid.)
αἶψα.	αἶψά τοι αἷμα κελαινόν. (Ibid.).
ληφθέντος.	λαβεῖν ζῶντας. (Sylla).
ἀδίκως.	κολάζουσι δὲ καὶ οὓς ἂν ἀδίκως. (Xénophon, Cyropédie.).
ἔφαγε.	τὸν ὄνον κατέφαγεν. (Ésope.)
ἀνδράς.	ἀνδράσιν ὡμίλησα. (Iliade, 1.)
φονίους.	φονίου σάλου. (OEdipe.)

AUTRE COMPOSITION.

ΘΕΜΙΣΤΟΚΛΟΥΣ ΜΥΘΟΣ ΠΡΟΣ ΕΦΟΡΟΥΣ.

Ἔφοροι καὶ ὕμμες Λακεδαίμονες, Ἀθήναιοι, πολῖται ἐμοί, καὶ ἔγω οἴομενοι εἶναι δίκαιον τὴν πολὶν τειχεῖν, ἐποίησαν ταῦτα. Καὶ οὐ δυναικι εἶναι ταῦτα οὐλόμενα τοῖς Ἕλλησι, γὰρ δεῖ ἔχειν εὔτειχον πολὶν, ὡς μὴ βοηθοῖην οἱ βάρβαροι ἐπὶ Ἀχαιδα γαῖαν, καὶ οἰω μέγα ἕρκος Ἀχαιοις πέλεσται Ἀθῆνας πρὸς τὴν ἤδὴ οἱ Πέρσοι προσελάσον, καὶ ἔφυξαν, ἀφέντες τὰ ἀρήματα καὶ σφέτερας νῆας. Ἀλλὰ Ἀθήναιοι δέουσι τειχεῖν πολὶν, ὥστε θεους αὐτῶν Πέρσοι μὴ δυνῶνται ἄγειν.

Ἀλλα ὕμμες Λακεδαίμονες εθελετι εκπερσαι ἡμετερην πολὶν, ἵνα ἄλλοις Ἀχαίοις ἀνασσητε, τὴν ἀρχὴν προβουλόμενας τοῦ κοινοῦ. Ἄρα μὴ χαίρετε, οὐ γὰρ ορησετε τοὺς ὑμῶν πολίτας ἀποπεμψαμενους Ἀθηναις εἰ ἔμε βάλλε.

On aura soin de faire justifier les réflexions d'après les faits, les phrases, les mots et les expressions par l'*Epitome* et les autres livres qu'on a lus.

AUTRE COMPOSITION.

MORT D'HIPPARQUE.

Ἱππιας καὶ Ἵππαρχος υἷες Πισιστρατου βασιλεῖς ἤσαν καὶ ἀδίκως ἠνάσσον Αθηνη. Αὐτῶν δ' ἐτελείετο βουλή ὥσπέρ νὸμος, καὶ ὁ δημος ἐπασχέ πάντα τά ἐν τύραννικῆ βουλῆ οἷον. Ἔννοια αὐτοις ἐγένετο δῆμον πείσεσθαι ἀθυμως παντά ὀνείδεα καὶ πάσαν ὕϐριν.

Ἵππαρχος μὲν ἔροτα ἐπαςχε ἐν παρτένῳ, ἀδελφῇ τινός χέροῦς ἀνδρός ἐπικαλοῦντος Ἀρμοδιου, ὅδε ἦν μόνος ἔρκος κακοῖς ἀνθρωποῖς ἡ μεν παρθενός ἦν νύμφη τινός ἀνδρος Ἀριστογειτονος καὶ ἄντερως ἐποιεσε ἐλπιδα τοῦ ἐσσόμενοῦ χᾶμοῦ ἄγαν ἡδεῖαν. Ὅδε Ἵππαρχος ἀπεδέξατο μόνον ἔχθρον ἐκ κούρῆ, ἵνα βούλεται βίᾳ αἱρέιν ὅτι οὐκ ἐδυνατο ἀντερῷ ἔχειν· αὐτοῦ τετελεσμένη ἦν βουλή.

Ἐν μῆνεῖ Ἀρμοδιος ἐπηπείλησε τύραννῷ ἅ ἔπεα πτερόεντα παρά τά ὠτα βασιλέος ἐλθουσι καὶ ὅ κέλεύει τον εὗρειν ἀλλα ἄχος ἐοἶετο ἀεικέα. Ὅ γαρ ἐρέξει Αριστογειτονι ὅτι ἐποιεσε Ἵππαρχος, τιμήν ἀρνύσαντες τύραννῷ, το τετελεσμένον ἦν.

Νόμος ἦν Ἀθηναίης ἐν θυσιαις μύρτου κλαδας φέρειν· λεγουσι ἄρα ταύτην ἡμεραν εἵνεκα εοἷοντο πολύ λώϊόν εἶναι τίειν, εἷς μὲν ἀδελφῆν, ἅλλος δε νύμφην.

Ἐξ οὗ δὴ τᾶ πρῶτα ἠὼς φάνη λαοί θεοτιμοι ἴεσαν νηὸνδέ ἐπασσύτεροι ἀγλάη ἡμέρα ἦν ὅμὲν Ἵππαρχος καὶ Ἱππιας ἀδελφος συν πλεόνεσσιν ἐλθουσι ἑτἄροισιν και πλεόνεσσι στρατιώταις οι μὲν ἐποιησαν δυο στίχας ἀμφί αὐτῶν ἤδη εἰσίν νηὸθι

καὶ ἄγουσαντες Ἀθηνῇ μύρτον κλαδας στησαν παρὰ βωμους στρατιώτῶν. Ἐπὶ τυραννους ἴησαν χρείονας· τοτε βάτων Αρμοδιος και Αριστογειτων ὄυκ ἐις βωμους ἀλλα ἐις Ἰππαρχον καὶ ἐρυσσάμενοι το ξίφος ὅτι ἐν μύρτου κλαδι φορήσαν τύραννον ἐκαινέτην.

Ἀεὶ σφῶν κλέος ἔσσεται κατ' αιᾶν.

On procédera, pour toutes les vérifications auxquelles peut donner lieu cette composition, comme il a été dit pour les précédentes.

AUTRE COMPOSITION.

ΚΥΡΟΣ ΚΑΙ ΝΑΒΟΝΙΔ.

Ναβόνιδ. *Ὠ εὐδαίμον περὶ πάντων ἀνθρώπων, ὃς κεκράτηκας πολλὰ ἔθνη, καὶ πεποίηκας ὅσσα ἐθέλεις!*

Κύρος. *Οὐκ οὕτω πεποίηκας, ὁστε σκεπτρον ἐν χέρσιν ἔσχες;*

N. *Νὴ Δία.*

K. *Οὕτω ἧς εὐδαίμων.*

N. *Ἀλλα τοῦτο χρόνος τύχης καὶ τρυφῆς οὐκ δήν.*

K. *Ἐθέλεις ἐμοῦ μάλα δὴν καὶ σοῦ ἀδίκην ἀρχὴν· νήπιος, ὁρᾷς οὐκ ἀδύνατον ταῦτα σύνειναι. Τίνι σὲ νενίκηκα;*

N. *Κάρτιστος ἧς.*

K. *Οὐ μὰ τῶν στρατιώτων ἀριθμοῦ· εἴπερ γὰρ κ' ἐθέλοιμεν, Πέρσσι καὶ Ἀσσύριοι, ἀριθμημένοι, ἄμφω ἡμᾶς λέξασθαι ὅσσοι στρατιῶται ἔιμεν, Ἀσσύριοι ἐς δεκάδας διακοσμηθῆναι, καὶ ἕκαστος δεκὰς ελεμονον τὰ δορὰ οἴσειν, πολλαὶ κὲν δεκάδες δευοίατο οἰσομένου· τόσσον ἐγώ φημι ἀδεῶς ἔμμεναι Ἀσσυρίους Περσῶν.*

N. Ἀδύνατον πόλις σὺν ὀλίγοις ἐκπερσῆναι. Ἦσαν ἡμῖν πολλοὶ στρατιῶται, ἔσχομεν εὐτειχεῖον πτολίεθρον.

K. Ἕνεκα τούτου νενίκησαι· ἐν μεγάροισιν μαλακοῖς οὔποτε πρὸς τὸν δῆμον κέκαμες, ἀλλὰ ἐν τρυφῇ βίως· οἱ στρατιῶται μαλακοὶ ἦσαν· ὁρῶντές σε, οὐ πεφιλήκασι· καὶ οἱ φρουροὶ φαῦλοι, οὐκ ἐπὶ τείχεσι μένουσι. Ῥᾴδιον ἡμῖν ἑλεῖν πόλιν καὶ ἔκπερσαι, αὐτῆς ἄρχος ἄνηρ ὢν ἁβρὸς καὶ οὐ φιλοδήμος.

N. Εἴ σε εφίλει λαοὺς;

K. Νὴ Δία· αὐτὴ ἡ φιλία ἦν κράτος ἐμοῦ ὡς πάντων βασιλέων. Τοῦτο δηλοῖ ἱστορία μοῦ καὶ σοῦ.

On peut ensuite faire l'analyse d'un discours de Démosthène (pro Coronâ, par exemple), sur lequel on vérifiera de nouveau la rhétorique.

Du reste, l'élève a une liberté entière sur le choix et la nature des exercices, pourvu qu'il y cherche toujours l'application et le développement de ce qu'il sait. *Apprendre quelque chose, et y rapporter tout le reste.*

RÉCAPITULATION DES EXERCICES POUR L'ÉTUDE DE LA LANGUE GRECQUE.

1. On apprend par cœur le premier chant de l'Iliade (texte et traduction), ou un certain nombre de pages d'un livre grec quelconque traduit en français.

2. On répète tous les jours, ou du moins aussi souvent qu'il est possible, cet *Epitome*.

3. On cherche à comprendre, au moyen de la traduction, d'abord par phrases, ensuite par expressions, et enfin par mots. Ce travail de l'élève se vé-

rifié par la lecture d'une phrase grecque, dont la traduction doit être immédiatement donnée; ou réciproquement, une phrase française étant lue, l'élève en citera aussitôt le texte correspondant. On se comportera de même pour les expressions et pour les mots.

4. On lit quelques autres chants de l'Iliade, et on les raconte en les rapportant les uns aux autres.

5. On vérifie la grammaire.

6. On lit le premier livre de la *Cyropédie*, et ensuite un ouvrage grec quelconque, que l'on cherche à comprendre au moyen des ressources précédemment acquises.

(On pourra lire successivement tous les ouvrages indiqués pour l'examen du baccalauréat ès-lettres).

7. On fait des imitations.

8. On fait des réflexions générales sur des faits particuliers.

9. On fait des synonymes.

10. On fait des traductions.

11. On fait des synonymes d'expressions.

12. On fait des synonymes de compositions.

13. On fait des analyses.

14. On développe une pensée que l'auteur n'a fait qu'énoncer sans développement.

15. Trouver des sujets de traduction.

16. Écrire sur l'ode, etc., etc.

17. On fait des synonymes de pensées.

18. On imite une pensée; on fait des lettres, des portraits, des parallèles, des récits et des discours.

19. On vérifie que *tout est dans tout*.

ÉTUDE

DE LA LANGUE ANGLAISE.

DE LA PRONONCIATION.

La prononciation étant une espèce de contrat passé entre les hommes de même race, ce contrat doit être communiqué par l'un des signataires, lequel devient alors un témoin de la manière de prononcer convenue entre les individus de sa nation.

Le maître anglais lit donc à haute et *intelligible* voix la première phrase du Télémaque traduite en anglais, par exemple, et tous les élèves (si c'est à une classe que la leçon est donnée), disent après lui, et successivement, tous les mots de la phrase, en cherchant à imiter le son qui frappe leur oreille.

Le maître continuera à lire, et les élèves à répéter de la sorte, la seconde, la troisième, la quatrième phrase, et si l'on veut jusqu'à la fin du paragraphe; car on est libre de limiter à quelques phrases ce premier exercice, dont le résultat véritable dépendra moins de la quantité des mots qui seront lus, que de la manière dont la lecture sera faite. C'est surtout l'attention qu'il s'agit de captiver.

Et comme le retour fréquent des mêmes mots et des mêmes syllabes peut seul en fixer la prononciation dans la mémoire de l'élève, on s'attachera, dans le commencement de cet exercice, à revenir sur les phrases déjà lues, plutôt qu'à aller en avant; on se défiera des impressions fugitives qui effleurent l'esprit, dans le passage rapide à divers objets; on n'attendra que d'une répétition suivie la durée de toutes

les acquisitions. Ainsi on se tiendra à un petit nombre de pages, qui fourniront ensuite les ressources nécessaires de la prononciation, par les rapports qu'on sera à même d'établir entre les mots qu'elles renferment et ceux qu'on rencontrera pour la première fois.

Mais pour mieux s'assurer encore de la conservation de cette sorte de dépôt, il ne sera pas inutile de noter les syllabes qui diffèrent de la manière française, et d'ajouter la répétition de ce petit recueil à celle qui a été recommandée précédemment.

On peut déjà remarquer que l'on fait dépendre de l'attention le succès de cet exercice, et que cet exercice repose lui-même sur ce principe : *Apprendre quelque chose, et y rapporter tout le reste.*

Dans les cas où l'on serait privé des secours d'un maître, il faudrait, en dépit de l'opinion qui conseille l'usage de la prononciation figurée, se borner à lire les mots à la manière française, parce qu'alors n'ayant point contracté de fausse habitude, il serait plus facile, dans l'occasion, d'acquérir ce qui manquerait à cet égard.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

En continuant à travailler la prononciation, car on devra s'en occuper dans tous les exercices qu'on fera dans la suite, on apprendra par cœur la traduction (1) de chaque paragraphe, et l'on répétera le plus souvent que possible, à partir du commencement. La rapidité des progrès est la conséquence nécessaire de la fréquente répétition.

---

(1) On suppose ici que les élèves savent déjà le Télémaque français ; s'il en était autrement, ils devraient apprendre à la fois le texte et la traduction.

Un moyen certain de fixer davantage l'attention de l'élève, est de lui faire écrire la leçon qu'il doit apprendre par cœur; ses yeux se familiarisent ainsi avec la représentation écrite des mots parlés: or, on sait que la vue joue le plus grand rôle dans l'acquisition de l'orthographe.

Pour s'assurer des résultats de cet exercice, on demande alternativement, et au hasard, une phrase anglaise et une phrase française; et dans l'un ou l'autre cas, l'élève donne immédiatement la traduction ou le texte correspondant à la phrase demandée. Exemple :

Que signifie : « She often walked alone upon the » flowery turf, with which an eternal spring covered » her island? »

Réponse. « Elle se promenait souvent seule sur les » gazons fleuris, dont un printemps éternel bordait » son île. »

Dites en anglais : « Puis elle découvrit de loin » deux hommes, dont l'un paraissait âgé; l'autre, » quoique jeune, ressemblait à Ulysse. »

Réponse. « She then discovered at a distance two » men : one of them appeared to be in years; the » other, though young, ressembled Ulysses. »

Que veut dire : « Mentor, with downcast eyes, » keeping modestly silent, followed Telemachus. »

Réponse. « Mentor, les yeux baissés, gardant un » silence modeste, suivait Télémaque. »

Dites en anglais : « Mais quelle faveur du ciel » nous a fait trouver, après notre naufrage, cette » déesse ou cette mortelle qui nous comble de biens? »

Réponse. « But how gracious is heaven in diverting » us after our shipwreck to this goddess, or mortal, » who loads us with kindness. »

Etc., etc.

Après avoir ainsi parcouru le premier livre de Té-

lémaque, on fait de même pour les autres parties de l'Épitome, à mesure qu'elles sont apprises par cœur. Exemples :

Que signifie : « I was ever of opinion, that the » honest man who married and brought up a large » family, did more service than he who continued » single, and only talked of population. »

Réponse. « J'ai toujours eu l'opinion que l'honnête » homme, etc. » (L'élève cite en entier la première phrase de la traduction.)

Dites en anglais : « Elle lisait assez couramment » dans quelque livre anglais que ce fût, et personne » ne la surpassait, tant pour la cuisine que pour » l'art de confire et de conserver les fruits. »

Réponse. « She could read any English book with- » out much spelling, etc. » (L'élève répète en entier la phrase anglaise correspondante.)

Que veut dire : « We had an elegant house, si- » tuated in a fine country, and a good neighbour- » hood? »

Réponse. « Nous avions une maison élégante, etc. »

Comment traduit-on : « Nous n'avions ni révolu- » tions à craindre, ni fatigues à essuyer ; toutes nos » aventures se passaient au coin du feu, et toutes nos » transmigrations étaient de la chambre bleue à la » brune. »

Réponse. « We had no revolutions to fear, nor fa- » tigues to undergo ; all our adventures were, etc. »

Quel est le sens de : « So that if we had not very » rich, we generally had very happy friends about » us ; for this remark will hold good through life, » that the poorer the guest, the better pleased he » ever is with being treated ; and as some men gaze » with admiration at the colours of a tulip, or the » wing of a butterfly, so I was by nature an admirer » of happy human face. »

Réponse. « En sorte que si nous n'avions pas au-
» tour de nous des amis très-riches, nous en avions
» communément de très-contens; car c'est une re-
» marque vraie dans la vie, etc. »

Demande. « Comme M. Wilmot savait que j'étais
» en état de donner à mon fils un très-honnête éta-
» blissement, il n'était pas éloigné de ce mariage, de
» sorte que les deux familles vivaient ensemble dans
» toute l'intimité qui a coutume de précéder une al-
» liance presque arrangée. »

Réponse. « As M. Wilmot knew that I could make
» a very handsome settlement on my son, etc. »

Demande. « It would be endless to describe the dif-
» ferent sensations of both families when I divulged
» the news of our misfortune; but what others felt
» was slight to what the lovers appeared to endure. »

Réponse. « Je ne finirais pas si j'entreprenais de
» décrire les diverses sensations qu'éprouvèrent les
» deux familles à la nouvelle de notre désastre, etc. »

Demande. « Mais ce qui m'étonnait surtout, c'était
» de voir que, quoiqu'il fût mon débiteur, il soute-
» nait ses opinions avec autant de ténacité que si
» j'eusse été le sien. »

Réponse. « But what surprised me most was, that
» though he was a money-borrower, he defend-
» ed, etc. »

Demande. « Our little habitation was situated at
» the foot of a sloping hill, sheltered with a beau-
» tiful underwood behind, and a prattling river
» before; on one side a meadow, on the other a
» green. »

Réponse. « Notre petite habitation était située au
» pied d'une colline; un beau bois l'abritait par der-
» rière, sur le devant coulait un ruisseau, etc. »

Demande. « Les promenades publiques ne sont pas
» belles; mais l'ombrage épais de leurs grands ar-

» bres a quelque chose de respectable et de déli-
» cieux. »

Réponse. « The public walks have no great beauty,
» but the thick shade of the trees, etc. »

Demande. « We left this wretched lodging at day-
» break, and about six this morning came safe here,
» where I got immediately into bed. »

Réponse. « Nous avons quitté ce lie désagréable
» à la pointe du jour, et ce matin, ers six heu-
» res, etc. »

Demande. « Homme présomptueux, prétends-tu dé-
» couvrir la raison pourquoi tu as été formé si faible,
» si petit, si aveugle? »

Réponse.

« Presumptuous man, the reason wouldst thou find,
» Why form'd so weak, so little, and so blind?

Demande.

» Heav'n from all creatures hides the book of Fate,
» All but the page prescrib'd, their present state;
» From brutes what men, from men what spirits know:
» Or who could suffer Being here below? »

Réponse. « Le ciel cache à toutes les créatures le
» livre des destins, excepté la page nécessaire, celle
» de leur état présent; il cache aux bêtes ce que
» l'homme connaît, aux hommes ce que connaissent
» les esprits: autrement qui pourrait ici-bas suppor-
» ter son existence? »

Demande.

« Nature to these, without profusion, kind,
» The proper organs, proper pow'rs assign'd;
» Each seeming want compensated of course,
» Here with degrees of swiftness, there of force;
» All in exact proportion to their state;
» Nothing to add, and nothing to abate. »

Réponse. « La nature, libérale sans profusion, leur » a assigné des organes, des facultés propres; elle » les a dédommagées de chaque besoin apparent, » les unes par des degrés de vitesse, les autres par » des degrés de force, toutes dans une proportion » exacte avec leur état. Il n'y a rien à ajouter, rien à » diminuer. »

Demande.

« Far as Creation's ample range extends,
» The scale of sensual, mental prow'rs ascends :
» Mark how it mounts, to Man's imperial race,
» From the green myriads in the peopled grass. »

Réponse. « Autant les divers et nombreux degrés » de la création s'étendent, autant se diversifient les » degrés des facultés sensitives et intellectuelles. » Quelle gradation depuis ces millions d'insectes qui » peuplent les champs, jusqu'à la race impériale de » l'homme! »

On parcourt ainsi l'*Epitome* entier, et on a soin de revenir souvent sur cet important exercice.

Il est encore un moyen de forcer l'attention, en interrogeant comme je vais l'expliquer.

Voici, par exemple, une phrase du livre :

« Thus, after we were refreshed at the next inn, » and had dined together, as M. Burchell was going to » a different part of the country, he took leave, and » we pursued our journey; my wife observing, as we » went, that she liked him extremely, and protesting, » that if he had birth and fortune to entitle him to » match into such a family as ours, she knew no » man she would sooner fix upon. »

Si on demande *she like*, l'élève doit réciter la phrase ou dire seulement *that she liked him extremely*, et voilà une locution sue. On demande *journey?* L'élève répond : *And we pursued our journey*. Demande-t-on

part? L'élève répond : *A different part of the country.*

Et de même pour tous les mots de cette phrase et pour toutes les phrases du livre. Par ces répétitions continuelles et non interrompues, on vérifie si l'élève a retenu ce qu'il a appris, et on s'assure qu'il ne l'oubliera pas. A chaque fois, la mémoire s'enrichit de quelques alliances de mots, et l'intelligence humaine achève cet ouvrage.

EXERCICES INTELLECTUELS.

Quand on s'est bien assuré du résultat de la mémoire, et que l'élève connaît l'*Epitome* par phrases, on entre dans les détails.

D'abord on demande les parties de phrase. L'élève remarque aussitôt toutes les ressources renfermées dans quelques pages, et conséquemment celles qu'il peut retirer de l'*Epitome* entier. Cela lui donne la confiance et le courage nécessaires pour le travail qu'il doit faire dans la suite.

De ces parties de phrases on déduit aisément le sens des expressions et celui des mots. Ainsi, le vocabulaire de l'élève s'enrichit chaque jour, et presque à son insu, et de telle sorte qu'avant d'être à la fin de l'*Epitome*, il s'aperçoit qu'il est en état de comprendre un prosateur anglais quelconque.

A cause de l'importance que j'attache à cet exercice, je vais en donnner des exemples d'une certaine étendue, et on fera bien de les augmenter encore.

Cet exercice consiste donc à demander une partie de phrase, et à faire donner ensuite le sens de chaque mot.

Partie de phrase :

« Il élevait une nombreuse famille ; he brought » up a large family. »

He brought up, il élevait ; a family, une famille ; large, nombreuse.

« L'honnête homme qui se mariait ; the honest » man who married. »

The honest man, l'honnête homme; who, qui; married, se mariait.

« Je fus toujours d'opinion; I was ever of opi- » nion. »

I was, je fus; ever, toujours ; of opinion, d'opinion.

« Penser sérieusement au mariage ; to think se- » riously of matrimony. »

To think, penser; seriously, sérieusement; of matrimony, du mariage.

« Choisir ma femme; to chose my wife. »

To chose, choisir; my wife, ma femme.

« Aucune ne pouvait la surpasser ; none could » excel her. »

None, aucune ; could, pouvait; excel, surpasser ; her, elle.

« Elle se vantait d'être ; she prided herself upon » being. »

She, elle; prided herself, se vantait; upon being, d'être.

« J'avais à peine pris les ordres depuis un an ; I » had scarce taken orders a year. »

I had, j'avais; taken, pris ; scarce, à peine; orders, les ordres ; a year, depuis un an.

« Elle pouvait lire tout livre anglais sans beau- » coup épeler; she could read any english book » without much spelling. »

She could, elle pouvait; read, lire; any chaque; english book, livre anglais; without spelling, sans épelant ; much, beaucoup.

« Il parlait seulement population; he only talked » of population. »

He talked, il parlait; only, seulement; of population, de population.

« Pour lui rendre justice; to do her justice. »

To do, pour faire; her, à elle; justice, justice.

« Il rendait plus de service que celui qui; he did » more service than he who. »

He did, il faisait; more, plus; service, service; than, que; he, celui; who, qui.

« Il y avait peu de dames de campagne; there » were few country ladies. »

There were, il y avait; few country ladies, peu de dames de campagne.

« Je ne pouvais jamais trouver que nous devins» sions plus riches; I could never find that we grew » richer. »

I could, je pouvais; never, jamais; find, trouver; that, que; we grew, nous devinssions; richer, plus riches.

« Nous nous aimions tendrement; we loved each » other tenderly. »

We loved, nous aimions; each other, l'un l'autre; tenderly, tendrement.

« Notre tendresse augmentait à mesure que nous » devenions vieux; our fondness increased as we » grew old. »

Our fondness, notre tendresse; increased, augmentait; as, comme; we grew, nous devenions; old, vieux.

« The poorer the guest, the better pleased he ever » is with being treated; le convive le plus pauvre » est aussi le plus sensible à la bonne réception. »

The guest, le convive; the poorer, le plus pauvre; the better, le mieux; pleased, flatté; he is, il est; with being, en étant; treated, traité.

« Quand quelqu'un de nos parens se trouvait d'un » mauvais caractère; when any one of our relations

» was found to be a person of a very bad character.»

When, quand; any one, quelqu'un; of our relations, de nos parens; was found, était trouvé; to be, être; a person, une personne; of a very bad character, d'un très-mauvais caractère.

« J'avais soin de lui prêter ou une redingote, ou » une paire de bottes, ou quelquefois même un che» val de peu de prix; I ever took care to lend him a » riding coat, or a pair oboots, or sometimes a horse » of small value. »

I took, je prenais; ever, toujours; care, soin; to lend him, de lui prêter; a riding coat, une redingote; or, ou; a pair of boots, une paire de bottes; or sometimes, ou quelquefois; a horse, un cheval; of small value, d'une petite valeur.

« Nous vécûmes ainsi plusieurs années dans un état » de bonheur parfait. Thus we lived several years in » a state of much happiness. »

Thus, ainsi; we lived, nous vécûmes; several years, plusieurs années; in a state, dans un état; of much happiness, de beaucoup de bonheur.

« Mon verger était souvent maraudé par les éco» liers. My orchard was often robbed by schoolboys.»

My orchard, mon verger; was, était; often, souvent; robbed, volé; by schoolboys, par des écoliers.

« Mon second fils Mosès, que je voulais livrer aux » affaires, reçut à la maison une sorte d'éducation » mixte. My second boy Moses, whom I designed for » business received a sort of miscellaneous education » at home. »

My second boy, mon second fils; whom, lequel; I designed, je désignais; for, pour; business, les affaires; received, reçut; a sort, une espèce; of miscellaneous education, d'éducation mixte; at home, à la maison.

« Mais il serait inutile de décrire plus en détail le

» caractère particulier de ces enfans, qui n'avaient » que fort peu vu le monde. But it is needless to at» tempt describing the particular characters of young » people, that had seen but very little of the world. »

But, mais; it is, il est; needless, inutile; to attempt, d'essayer; describing, décrivant; the particular characters, les caractères particuliers; of young people, du jeune peuple; that, qui; had seen, avait vu; but, mais; very little, très-peu; of the world, du monde.

« A proprement parler, ils n'avaient qu'un seul » caractère, celui d'être également généreux, cré» dules, simples et incapables d'offenser. Properly » speaking, they had but one character; that of » being all equally generous, credulous, simple and » inoffensive. »

Properly, proprement; speaking, parlant: they had, ils avaient; but, mais; one character, un caractère; that, celui; of being, d'étant; all, tous; equally, également; generous, généreux; credulous, crédules; simple, simples; and inoffensive, et inoffensifs.

Ce que je viens d'indiquer sur le premier chapitre, on le fait successivement sur le second, sur le troisième, sur le quatrième; et en un mot, sur toutes les parties de l'*Epitome*.

On reviendra aussi souvent qu'il sera possible sur cet important exercice.

Ensuite, on s'assure du sens, en exigeant que l'élève réponde en anglais aux questions qui lui sont faites dans cette langue, si le maître est anglais, ou autrement, en français : c'est au surplus, une circonstance à laquelle il ne faut pas s'arrêter; car ce qui importe à l'instruction de l'élève, ce ne sont pas les demandes, ce sont les réponses, et on exige que celles-ci aient toute l'abondance possible.

Nous allons donner un exemple un peu étendu de cette manière de vérifier l'attention de l'élève; mais on doit bien penser qu'il sera nécessaire de l'étendre encore et d'y revenir de temps à autre.

Demande. Quand le ministre songea-t-il sérieusement au mariage?

Réponse. When, he had scarce taken orders a year.

Demande. Par quel motif?

Réponse. From the motive, that the honest man who married and brought up a large family, did more service than he who continued single, and only talked of population.

Demande. Quelle était l'éducation de la femme du ministre?

Réponse. She could read any english book without much spelling; but for pickling, preserving, and cookery, none could excel her.

Demande. S'attribuait-elle elle-même d'autre mérite?

Réponse. She prided herself upon being an excellent contriver in house keeping.

Demande. Comment était l'habitation du ministre?

Réponse. He had an elegant house, situated in a fine country.

Demande. Comment la vie de la famille se passait-elle?

Réponse. The year was spent in a moral or a rural amusement, in visiting her rich neighbours, and relieving such as were poor.

Demande. Par quels moyens le ministre parvenait-il à se débarrasser de ses parens qui avaient un mauvais caractère, ou des hôtes importuns?

Réponse. Upon their leaving his house, he ever took care to lend them a riding coat, or a pair of boots, or sometimes a horse of small value.

Demande. Quelles étaient les petites contrariétés dont le bonheur du ministre était entremêlé?

Réponse. His orchard was often robbed by schoolboys, and his wife's custards plundered by the cats or the children. The squire would sometimes fall aslept in the most pathetic part of his sermon, or the lady return his wife's civilities at church with a mutilated curtsey.

Demande. Comment étaient les enfans du ministre?

Réponse. His sons were hardy and active, his daughter beautiful and blooming.

Demande. Dans quelle circonstance le ministre était-il transporté d'allégresse?

Réponse. When he saw his little ones about him.

Demande. Quelle était la réponse de mistress Primrose aux personnes qui la complimentaient sur ses enfans?

Réponse. Ay, neighbour, she would answer, they are as heaven made them; handsome enough, if they be good enough; for handsome is that handsome does.

Demande. Que remarquait-on d'étrange à Wakefield?

Réponse. Three wants: a parson wanting pride, young men wanting wives, and alehouses wanting customers.

Demande. Qu'est-ce que le ministre maintenait avec Whiston?

Réponse. That it was unlawful for a priest of the church of England, after the death of his first wife, to take a second.

Demande. Pourquoi le ministre composa-t-il pour sa femme, encore vivante, une épitaphe semblable à celle que W. Whiston composa pour la sienne?

Réponse. For several very useful purposes: it ad-

monished his wife of her duty to him, and his fidelity to her; it inspired her with a passion for fame, and constantly put her in mind of her end.

Demande. Comment le ministre empêchait-il les dames de s'éloigner à la fin du repas?

Réponse. He generally ordered the table to be removed; and sometimes, with music master's assistance, the girls would give them a very agreeable concert.

Demande. Que répondit le ministre au parent qui lui annonça la nouvelle de son désastre?

Réponse. I'll go this moment and inform the company of my circumstances; and as for the argument, I even here retract my former concessions in the old gentleman's favour, nor will I allow him now to be a husband, in any sense of the expression.

On voit combien ces sortes de questions sont faciles, puisqu'elles sont formées d'une ou de plusieurs parties des phrases qui se trouvent complétées par les réponses de l'élève, et on reconnaîtra plus d'un avantage à les multiplier et à les renouveler. — Elles fournissent à l'élève une nouvelle occasion de revenir sur ce qu'il sait, en même temps qu'elles lui font acquérir une confiance raisonnable dans le résultat de son travail, en lui montrant les ressources qui sont déjà à sa disposition.

C'est par les mêmes motifs qu'on insiste sur le sens des mots et des expressions. — Les uns et les autres s'expliquent dans les cas douteux, c'est-à-dire lorsque la traduction n'est pas bien littérale, par le rapprochement de phrases entre elles, et cette espèce de dissection mettra en évidence la grande quantité de mots que l'on possède, quand on sait bien quelques pages d'un livre. On a toujours soin de faire justifier les réponses de l'élève par la citation de la

phrase ou des phrases dont le mot demandé fait partie. Voici un exemple :

Sérieusement, seriously; mariage, matrimony; famille, family; homme, man; élevait, brought up; honnête, honest; à peine, scarce; plus, more; qui, who; avant, before; à penser, to think; une femme, a woman; sans, without; toujours, ever; qualités, qualities; plus riches, richer; livre anglais, english book; choisir, chose; quoique, though; surpasser, excel; dames, ladies; aussi, also; maison, house; année, year; à craindre, to fear; le coin du feu, the fire side; aventures, adventures; amis, friends; remarque, remark; vie, life; goûter, to taste; le monde, the world; les couleurs, the colours; parens, relations; degré, remove; parmi, amongst; fréquemment, frequently; vin, wine; secours, help; avec, with; souvent, often; étaient, were; le voyageur, the traveller; heureux, happy; véracité, veracity; honneur, honour; historien, historian; étranger, stranger; un, one; quand, when; l'aile, the wing; le plus pauvre, the poorer; pour voir, to see; cependant, however; l'hôte, the guest; rien, nothing; vieux, old; tendrement, tenderly; insistait, insisted, etc., etc.

C'est ainsi qu'on fera revenir l'élève sur ce qu'il a appris, et qu'il se rendra compte lui-même du grand nombre de mots qui sont à sa disposition, quand il sait quelques paragraphes du *Vicaire*. La répétition de cet exercice sur un plus grand nombre de passages, lui montrera encore de mieux en mieux toutes les ressources qu'il doit attendre de sa mémoire.

Dans ce travail préparatoire, dont le résultat est immense, les mêmes mots s'offrant avec des modifications, l'élève apprend alors la valeur des syllabes, en se représentant les circonstances différentes où ces mots sont employés. Ces observations qu'il fait mentalement, et sans parler, suffisent pour le diriger

dans ses lectures aussi bien que dans ses discours, et c'est ainsi qu'il apprend par lui-même l'anglais comme il a appris le français.

Comme l'élève ne se douterait pas de cette importante acquisition, si on ne la lui faisait pas remarquer, on lui adressera donc des questions propres à provoquer les rapprochemens des mots.

EXEMPLE :

A la seule inspection des mots *married, continued, prided, loved, increased, situated, lived, remembered, insisted, pleased, treated, desired, robbed*, etc., on reconnaît que la syllabe *ed* est l'indication d'un temps passé.

Les mots *spelling, preserving, visiting, relieving, finding, describing, speaking, doing, keeping, being, exhorting, wanting, supporting, having, living*, etc., nous montrent que la syllable *ing* est la terminaison d'un temps présent.

En comparant les mots *herself, myself, yourself, itself, himself*, on peut remarquer que la syllabe *self* s'adjoint aux pronoms, pour leur donner sans doute plus de force et pour faire connaître qu'ils sont l'objet de l'action dans la phrase.

Si l'on rapproche les mots *graceful, delightful, beautiful, successful*, etc., on devine sans peine le sens de la syllable *ful* (plein, pleine) : elle ne laisse rien à ajouter à l'idée primitive du mot qu'elle termine.

Les mots *able, happy*, etc., comparés avec *unable, unhappy*, font comprendre que la syllabe *un*, au commencement des mots, indique une négation ou un contraire.

Les mots *seriously, tenderly, generally, usually, certainly, successfully, equally, chiefly, entirely, early,*

constantly, earnestly, violently, actually, sufficiently, joyfully, universally, exquisitally, instantly, extremely, qui expriment des modifications aux adjectifs et aux verbes, sont évidemment formés de l'adjectif et de la syllable adverbiale *ly.*

C'est ainsi qu'on s'enrichit chaque jour sans sortir de ce que l'on sait par cœur; et plus on répète ces divers exercices, plus on a lieu de reconnaître qu'un nombre de pages assez borné renferme les syllabes radicales d'une langue.

On commence ensuite l'étude des expressions. Non seulement on réunit des lettres pour faire des mots, mais on assemble des mots pour composer des expressions : or, les expressions, comme les mots, sont des conventions. Il faut donc apprendre les uns et les autres par l'usage, et en se rendant compte des circonstances où ils sont employés. C'est le seul moyen de pénétrer le génie de la langue anglaise; car alors on est à même d'apprécier la différence qui existe entre les formes de cette langue et celles de sa langue maternelle, et ce sera un travail très-utile que de s'attacher à l'intelligence de chaque expression.

Nous allons indiquer celles qui se présentent les premières, et pour en augmenter facilement le nombre, il suffit de repasser toutes les pages apprises par cœur.

« Brought up a family; continued single; to think of matrimony; find fault with it; needless to attempt describing; I made over to the orphans; I valued myself upon being; the pride of my heart; to give up the dispute; he was possessed of integrity. »

Non seulement il faut apprendre les expressions, mais les tournures, les locutions, les phrases. Seulement il faut se souvenir que copier une phrase, c'est être plagiaire; tandis que l'imiter, c'est faire ce que tous les grands écrivains ont fait; et que copier

une expression, une tournure, sans le moindre changement, sans la plus légère altération, c'est faire son devoir, c'est obéir à la loi. Ainsi doit le faire l'élève toutes les fois qu'il parle dans les mêmes faits que ceux du livre.

Par ce travail, on est nécessairement conduit à reconnaître l'ordre des mots. C'est encore un signe qu'il faut apprendre, puisque cet ordre est également une convention.

Tout ce qui a été indiqué jusqu'à présent pour l'étude de l'anglais peut donc se résumer en ces mots :

« Apprendre l'Epitome, le répéter toujours, et chercher à deviner le sens de tous les signes isolés et réunis, ainsi que l'ordre de ces signes, sans toutefois oublier que cet ordre est une convention. »

LECTURES NOUVELLES ET NARRÉS.

Maintenant l'esprit de l'élève est toujours actif; il tire parti de ce qu'il sait, en rapprochant par l'intelligence les divers élémens qui lui sont fournis par la mémoire, et une juste confiance en ses propres forces est le résultat le plus essentiel de ces premiers exercices.

Désormais, le but de tous ses travaux sera d'augmenter cette confiance par les nombreuses occasions qu'ils doivent lui fournir de reconnaître tout *ce qui lui est possible*, au moyen de son attention et des ressources qu'il possède.

C'est dans cette intention qu'on le fera parler; on ne saurait trop tôt le mettre en présence de cette difficulté; car une fois vaincue, il n'est plus rien qui doive l'arrêter. Comme transition, on lui demandera

d'abord le simple narré de ce qu'il a appris par cœur, c'est-à-dire une espèce de commentaire un peu détaillé de chaque chapitre. Voici un exemple de la manière dont on peut concevoir cet exercice.

« The vicar of Wakefield had scarce taken orders » a year, before he began to think seriously of matri- » mony, and chose a wife for her good qualities. » He had an elegant house, situated in a fine country, » and a good neighbourhood. The year was spent » in a moral or rural amusement in visiting his rich » neighbours, and relieving such as were poor.

» As he lived near the road, he often had the » traveller or stranger visit him, and his cousins too, » even to the fortieth remove came very frequently » to see him, and sit with him at the same table.

» They lived several years in a state of much » happiness; not but that they sometimes had those » little rubs which Providence sends to enhance the » value of its favours. But they soon got over the » uneasiness, and usually in three or four days began » to wonder how they vexed them.

» His children were at once well formed and » healthy; his sons hardy and active, his daughters » beautiful and blooming. He had six and considered » them as a very valuable present made to his » country, and consequently looked upon it as his » debtor. A family likeness prevailed through all, » and, properly speaking, they had but one cha- » racter; that of being all equally generous, credu- » lous, simple and inoffensive. »

Ceci, comme je l'ai déjà dit, est une nouvelle manière de vérifier si l'élève a retenu ce qu'il a appris, et de s'assurer qu'il ne l'oubliera pas. On aurait tort, dans ces premiers essais, de tenir à une diction correcte, car l'élève plus tard la rectifiera de lui-même;

l'important est de lui inspirer la confiance, sans laquelle toutes ses études seraient presque inutiles.

On pourrait également faire raconter par écrit, ce qui aurait aussi ses avantages pour l'orthographe et la connaissance des mots; mais l'exercice de la parole comprenant, pour ainsi dire, tous les autres, on ne saurait trop tôt y arriver, et c'est pour cela même que je conseille de le placer au début.

Chacun des chapitres appris par cœur donne nécessairement lieu au même travail indiqué sur le premier.

Ensuite on lit le reste du *Vicar of Wakefield*, avec la traduction; c'est l'ouvrage d'un mois. Observez que l'homme qui veut avance beaucoup plus rapidement encore. Comme on l'a déjà dit, les phrases du *Vicar* sont expliquées par les phrases de la traduction, les mots par les phrases, et les syllabes par les mots. Si par hasard on rencontre une syllabe qu'on n'ait pas encore vue, on fait connaissance; on en regarde attentivement tous les traits; on cherche à démêler les ressemblances et les différences, en la comparant aux signes dont on sait la valeur : le moindre rapprochement, l'idée la plus bizarre suffit en pareil cas pour graver cette syllabe dans la mémoire. A dater de ce moment, on ne l'oubliera plus, car on tient une note exacte de chaque acquisition; et la répétition de ce bordereau, s'ajoutant à la répétition journalière de l'*Epitome,* rien ne peut effacer du souvenir le radical dont ce petit trésor s'est enrichi.

Dès que l'élève comprend un chapitre, on le lui fait raconter. D'abord on ne raconte qu'une circonstance; peu à peu les détails se présentent clairement, ce chaos se débrouille; la lumière l'éclaire insensiblement, et l'on apprend de nouvelles expressions. Mais afin que l'intelligence soit active, de peur qu'elle

ne prenne aucune part aux efforts de la mémoire, on exige de l'élève qu'il intervertisse l'ordre des faits, et qu'il fasse, en parlant anglais, le parallèle de deux personnages ou de deux événemens. Par exemple, qu'il dise son avis sur les réflexions de l'écrivain; qu'il les combatte; qu'il en établisse la solidité; qu'il fasse enfin usage de la faculté qui lui a été donnée par la nature.

Ainsi chaque jour on récite l'*Epitome*, et on s'exerce à parler anglais. Par la répétition perpétuelle, et non interrompue, la mémoire s'enrichit de quelques alliances de mots, et l'on s'accoutume insensiblement aux formes de la langue nouvelle.

Voici un exemple de la manière de faire les rapprochemens des chapitres. L'élève doit d'abord expliquer son intention, pour que l'on connaisse le point de vue sous lequel il a envisagé les faits; puis, autant que possible, justifier ses phrases et le choix des expressions.

COMPARISON OF THE TWO FIRST CHAPTERS.

The first chapter, is in general appointed for the description of the family of Wakefield. Their pleasures and pains, the different character of every person, all that is exposed in a few words; but sufficiently to let us know what may be their conduct, in great circumstances.

In the second one, we find a description more, of their manner of living, particularly that of Master Primrose, and his opinion: a subject, which is much more important since this opinion causes almost all his misfortunes.

In the first chapter then we know the characters,

in the second how they are regulated, the history begins.

We must remark however in both that the circumstances are chose, the style is according to the intention; there is a sort of complaisance and satisfaction, when he speaks of his children; on the contrary a great composure when he tells us his principles and actions.

He describes in beginning his tastes, his wife's qualities, and the system they followed to show what education he gave to his children: for the character is generally formed by education.

In the relation of the lost of his fortune, we always see the same principle as before virtuous and generous, such a misfortune did but increase his pride.

The portract of his two girls is entirely done to prove how the qualities of the heart and virtue are better than the beauty of forms. His form proves too that the honest man never changes his opinion for interest; in general these two chapters are as the introduction to the rest of the history.

Tout en continuant ces exercices sur le *Vicaire*, on fait lire l'*Essai sur l'Homme* et l'*extrait du Paradis perdu*, avec la traduction :

Awake, my St John! leave all meaner things
To low ambition, and the pride of kings.
Let us (since Life can little more supply
Than just to look about us, and to die)
Expatiate free o'er all this scene of Man;
A mighty maze! but not without a plan!
A wild, where weeds and flow'rs promiscuous shoot;
Or garden, tempting with forbidden fruit.

La plupart de ces mots sont dans le *Vicaire*, et quant à ceux qui ne s'y trouvent pas, on en devine le sens au moyen des autres et avec l'aide de la traduction. Dès qu'on entend, même à peu près, il

faut se hâter d'aller à la fin pour recommencer sans cesse : c'est la *répétition*, et la seule *répétition* qui instruit à fond de tous les détails qu'on ne remarque pas d'abord.

Quand on est parvenu à comprendre les morceaux de poésie, on compose. On fait toutes les espèces de compositions dont on a parlé dans la méthode pour apprendre la langue maternelle. Je les indiquerai de nouveau, en donnant des exemples de chacune d'elles ; mais auparavant, je crois nécessaire d'expliquer le procédé à suivre pour la *vérification de la grammaire*. C'est un exercice qui n'a pas de place précise, et que l'on fera bien, toutefois, de commencer en même temps que les compositions.

VÉRIFICATION DE LA GRAMMAIRE.

Vérifier la grammaire, c'est la lire pour reconnaître qu'on l'a apprise sans s'en douter. Le premier résultat de ce travail est d'apprendre la langue du grammairien, qui plus tard servira à l'élève à rédiger dans ce langage les observations grammaticales qu'il fera lui-même.

Il lit donc attentivement les premières pages de la grammaire qui se trouve dans son livre. Comme elles ne renferment que les termes de convention, c'est à la mémoire seule à les retenir, en les appliquant aux mots d'un certain nombre de phrases, qu'on analyse sous ce rapport. C'est donc une vérification que l'on propose à l'élève. Exemple :

« I was ever of opinion, that the honest man who » married and brought up a large family, did more » service than he who continued single, and only » talked of population. »

I, personal pronoun singular of the first person.
Was, first person singular imperfect tense of the verb *to be*.
Ever, an adverb.
Of, a preposition.
Opinion, a substantive or noun.
That, a conjunction,
The, a definite article.
Honest, an adjective.
Man, subst.
Who, a relative pronoun.
Married, the third person singular of the imperfect tense of the verb *to marry*.
And, a conj.
Brought, 3d person singular of the imp. tense of the verb *bring*.
Up, prep.
A, art.
Large, adj.
Family, a substantive.
Did, 3d person singular of the imperfect tense of the verb *to do*.
More, adv.
Service, a subst.
Than, conjonct.
He, a personal pronoun of the third person.
Continued, 3d person singular of the imperfect tense of the verb *to continue*.
Single, adj.
And, conjunct.
Only, adv.
Talked, 3d pers. sing. of the imp. tense of the verb. *talk*.
Of, preposition.
Population, a subst.

Et de même sur plusieurs phrases, en ayant soin

de revenir assez souvent sur cet exercice pour que l'élève se rende familier l'usage de ces mots nouveaux.

Arrivé aux verbes, l'élève apprend par cœur les deux auxiliaires *to have* et *to be*, et l'exemple donné pour la conjugaison des verbes réguliers; car qui sait conjuguer un verbe peut facilement conjuguer tous les autres. Je ne parle pas des verbes irréguliers, dont le tableau est à part, et qui doit être également appris par l'élève.

Voilà pour ce qui concerne l'étude des mots; quant à celle de la syntaxe, c'est la même marche à suivre pour la lecture et la justification. J'aurais dû dire, en commençant cet exercice que, dans le choix d'une grammaire, il fallait préférer celle écrite en anglais, que l'élève d'ailleurs comprendrait facilement au point de connaissances où il est parvenu.

Ainsi il se rendra compte, au moyen de l'*Epitome*, de toutes les observations des grammairiens.

Par exemple, il lit :

« A sentence is an assemblage of words, forming a » complete sense. »

» Sentence are of two kinds, SIMPLE and COM- » POUND. »

« A simple sentence has in it but one subject, and » one finite verb, as, life is short. »

» A compound sentence consists of two or more » simple sentences connected together : as, life is » short, and art is long. Idleness produces want, vice, » and misery. »

Après avoir reconnu que l'élève comprend bien la règle du grammairien, on lui fait chercher les divers passages du livre d'où il pourrait la tirer ; comme : *We had no revolutions to fear, nor fatigues to undergo; all our adventures were by the fire-side, and all our migrations from the blue bed to the brown.*

On continue :

« A phrase is two or more words rightly put to-
» gether, making sometimes part of a sentence, and
» sometimes a whole sentence. »

« The principal parts of a simple sentence are,
» the subject, the attribute, and the object.

» The subject is the thing chiefly spoken of; the
» attribute is the thing or action affirmed or denied
» by it; and the object is the thing affected by such
» an action.

» The nominative denotes the subject, and usually
» goes before the verb or attribute; and the word or
» phrase, denoting the object, follows the verb : as,
» she could read any english book. Here, *she* is the
» subject; *could read*, the attribute, or thing affir-
» med; and *any english book*, the object.

» Syntax principally consists of two parts, concord
» and government (1).

» Concord is the agreement which one word has
» with another, in gender, number, case, or person.»

» Government is that power which one part of
» speech has over another, in directing its mood,
» tense, or case. »

On continue de la même manière la lecture et la vérification de toutes les règles de la syntaxe, au nombre de vingt-deux.

On arrive ainsi aux parties intitulées *Prosody* et *Ponctuation*, dont on justifie toutes les indications par les divers passages des livres que l'on connaît.

Après plusieurs vérifications successives, l'élève sait assez la grammaire pour n'avoir plus besoin de s'en occuper d'une façon spéciale ; son attention

(1) Voir pour plus amples détails le *Cours de Langue anglaise*.

d'ailleurs, dans ses exercices journaliers, est nécessairement ramenée aux rapports grammaticaux.

Une nouvelle occasion se présentera encore de revenir sur ce sujet : c'est lorsqu'il s'agira d'étudier l'*homme grammairien*.

COMPOSITION.

EXERCICES DE STYLE.

Il s'agit maintenant d'écrire, c'est-à-dire d'exprimer en anglais ses pensées et ses sentimens sur un sujet quelconque. On a dû déjà soupçonner le moyen de parvenir à ce but dans les exercices qui ont été faits en parlant sur les matières de l'*Epitome*. Ainsi l'élève qui a tenté à plusieurs reprises de résumer les chapitres du *Vicaire* ou les parties suivantes, a fait le premier pas dans l'étude du style ; car les résultats qu'il a obtenus en parlant lui seront plus faciles à obtenir par écrit. Effectivement, les résumés successifs qu'on exige de lui l'obligent à renoncer aux phrases littérales du livre pour leur en substituer d'autres qui ne rendent que les faits principaux du chapitre, et conséquemment à faire usage de sa mémoire et de son intelligence. Bientôt disparaissent, par la fréquence de cet exercice, les taches des mots mal employés et dont on ne se sert que pour arriver, à l'expression entière de la pensée ; bientôt se développent dans toute leur étendue les ressources de l'*Epitome*, qu'ainsi on apprend mieux de jour en jour : et si, d'ailleurs, il reste encore à reprendre à la correction, on a, du moins, acquis l'habitude des formes anglaises.

Cet exercice de *résumé* peut se faire de plusieurs

manières, ou d'abord sur un paragraphe, puis sur deux, puis trois, puis un chapitre, puis un volume, puis l'*Epitome* entier.

Ou bien, par une marche contraire, on résume d'abord un chapitre, puis on réduit ce résumé en un plus petit nombre de phrases ; puis encore à quelques-unes de moins, et successivement jusqu'à ce qu'on parvienne à une seule ; laquelle peut aussi se rappeler par un mot.

Nous allons donner un exemple de ce travail selon ces deux manières.

Voici le premier paragraphe du premier chapitre du *Vicar of Wakefield :*

« I was ever of opinion, that the honest man who » married and brought up a large family, did more » service than he who continued single, and only » talked of population. From this motive, I had scarce » taken orders a year, before I began to think se» riously of matrimony, and chose my wife as she » did her wedding gown, not for a fine glossy surface, » but such qualities as would wear well. To do her » justice, she was a good-natured notable woman ; » and as for breeding, there were few country ladies » who could show more. She could read any English » book without much spelling ; but for pickling, pre» serving, and cookery, none could excel her. She » prided herself, also, upon being an excellent con» triverin house keeping ; though I could never find » that we grew richer with all her contrivances. »

L'élève peut résumer ainsi ce paragraphe, en faisant, bien entendu, la justification complète de sa phrase ; c'est-à-dire, en montrant qu'elle peut rappeler les faits ou les réflexions développés dans le paragraphe.

« The vicar says that after his opinion, he had » scarce taken orders a year, when he began to think

» seriously of matrimony, and chose his wife for such
» qualities as would wear well. »

Ceci n'est qu'un exemple, et il va sans dire que chaque élève résume le paragraphe à sa guise; et cette observation subsistera dans tous les modèles d'exercices qui seront donnés dans la suite.

Au premier paragraphe, on fait ajouter ce second :

« However, we loved each other tenderly, and our
» fondness increased as we grew old. There was, in
» fact, nothing that could make us angry with the
» world or each other. We had an elegant house, si-
» tuated in a fine country, and a good neighbour-
» hood. The year was spent in a moral or rural
» amusement; in visiting our rich neighbours, and
» relieving such as were poor. We had no revolutions
» to fear, nor fatigues to undergo; all our adventures
» were by the fire side, and all our migrations from
» the blue bed to the brown. »

On demande alors le résumé de ces deux paragraphes, ce que l'élève peut faire ainsi :

» The vicar says that, having thought seriously of
» matrimony, chose his wife for such qualities as
» would wear well, and lived thus in a state of
» much happiness. »

Il justifie cette phrase.

Ensuite on ajoute le troisième paragraphe, comme nous allons l'enseigner, pour mieux nous faire comprendre.

» As we lived near the road, we often had the
» traveller or stranger visit us, to taste our goose-
» berry wine, for which we had great reputation :
» and I profess, with the veracity of an historian,
» that I never knew one of them find fault with it.
» Our cousins too, even to the fortieth remove all re-
» membered their affinity, without any help from
» the herald's office, and came very frequently to see

» us. Some of them did us no great honour by these » claims of kindred; as we had the blind, the mai- » med, and the halt amongst the number. However, » my wife said always that, as they were the same » *flesh and blood*, they should sit with us as the same » table. So that if we had not very rich, we generally » had very happy friends about us; for this remark » will hold good through life, that the poorer the » guest, the better pleased he ever is with being treat- » ed; and as some men gaze with admiration at the » colours of a tulip, or the wing of a butterfly, so I » was by nature an admirer of happy human faces. » However, when any of our relations was found » to be a person of a very bad character, a trouble- » some guest, or one we desired to get rid of, upon » his leaving my house, I ever took care to lend him » a riding coat, or a pair of boots, or sometimes a » horse of small value; and always had the satisfac- » tion of finding he never came back to return them. » By this the house was cleared of such as we did » not like; but never was the family of Wakefield » known to turn the traveller or a poor dependant » out of doors. »

Pour le résumé de ces trois paragraphes, l'élève peut le faire ainsi :

» The vicar had scarce taken orders a year, before » he began to think seriously of matrimony, and » chose his wife for such qualities as would wear » well.—As they loved each other tenderly, and had » no revolutions to fear, they lived in a state of much » happiness. They had generally very happy friends » about them, and the vicar took care to clear the » house of such as he not like. »

Cela suffit pour montrer comment on parviendrait à résumer tout le chapitre; et on voit en même temps qu'il y aurait encore possibilité de réduire ces der-

nières analyses à une seule phrase, et par suite à un seul mot. Nous aurons plus tard l'occasion de donner des exemples de cette dernière espèce de réduction.

Occupons-nous, pour le moment, de l'autre mode de *résumé :* il consiste à envisager d'abord l'ensemble, pour parvenir, au moyen de réductions successives, à une phrase ou à un mot. Le fait même de cet exercice ne laissera d'ailleurs aucun doute sur la manière de le pratiquer.

On demande donc à l'élève l'analyse écrite du premier chapitre, dans laquelle il doit d'abord conserver, autant qu'il le pourra, l'ordre des faits principaux et les réflexions qui s'y rattachent. Alors il présentera un travail analogue au suivant :

« From the opinion, that the honest man who mar-
» ried and brought up a large family, did more ser-
» vice than he who continued single, and only talked
» of population, the vicar of Wakefield, had scarce
» taken orders a year, before he began to think se-
» riously of matrimony and chose his wife a good-
» natured notable woman. She could read without
» much spelling; but in housekeeping none could
» excel her.

» As the vicar had an elegant house, a good neigh-
» bourhood, very happy friends about him, he li-
» ved several years in a state of much happiness,
» because he soon got over the uneasiness caused by
» the little rubs wich Providence sends to enhance
» the value of its favours.

» He had four sons hardy and active, and two
» daughters beautiful and blooming, who caused his
» exultation and the vanity and satisfaction of his
» wife.

» He describes the particular characters of his two
» daughters, Olivia and Sophia ; the one entertained

[illegible] ...ity when he was gay, the other [illegible] when he was serious. George, his [illegible] ...ded for one of the learned profes- [illegible] at Oxford, his second boy, Moses, [illegible] ...signed for business, received a sort of [illegible] ...us education at home. »

[illegible] demande une seconde analyse plus [illegible] ...me celle-ci, par exemple :

[illegible] vicar had scarce taken orders a year, before [illegible] to think seriously of matrimony. His wife [illegible] a good-natured notable woman, who pri- [illegible] herself upon being an excellent contriver in [illegible] ...keeping.

» They lived each other several years in a state of » much happiness, with very happy friends about » them.

» The vicar had six children, two daughters and » four sons. The eldest boy was bred at Oxford, the » second, received a sort of miscellaneous education » at home. »

Enfin, on demande un dernier résumé, qu'on peut renfermer dans deux ou trois phrases, ou même dans une seule.

« The vicar describes the motive of his matrimony, » the choice of his wife, and their happiness for se- » veral years. He mentions his exultation, and the » vanity and satisfaction of his wife, when they stood » in the midst of their six children. »

THÈMES D'IMITATION.

On demande, comme nous l'avons indiqué pour la langue latine, des thêmes d'imitation, c'est-à-dire des récits de faits connus sur des passages de l'*Epitome* ou du livre qu'on étudie. Nous avons assez in-

sisté sur les avantages de cet exercice pour que nous nous bornions à en présenter ici un exemple.

TÉLÉMAQUE RACONTE SON ENTREVUE AVEC TERMOSIRIS.

As I was going along with these thoughts, I entered a thick forest where on a sudden I perceived an old venerable man who gave me a welcome reception. In this forest, Termosiris (it was the name of this stranger) served Apollo in a temple of marble which was built by the Egyptian Kings in honour of this god; he kindly received me and gave books for my consolation in the desert. I was happy at finding a man who was to restrain my affliction and I regarded this circumstance as a very valuable present made by the gods. He soon liked me tenderly and reflected upon the prosperest means of providing for me. At last he assured me that now I ought learn the shepherds like Apollo, and told me his adventures when he came upon the land.

GÉNÉRALISATIONS.

Généraliser, c'est indiquer la pensée principale d'un paragraphe, d'un chapitre, d'un volume, d'un ouvrage entier : on désigne cette pensée par une phrase ou par un mot qui comprenne tout le paragraphe ou tout le chapitre généralisé.

Donnons d'abord un exemple de la généralisation par paragraphe ; voici le travail d'un élève sur le premier chapitre.

1er paragraphe. « Heart's qualities are more pre- » cious than exterior qualities. »

2e parag. « Sage and peaceful man always knows » how enjoy of his position in life.

3e parag. « Hospicious man who loads poors with » goods, knows also be severe with those who have » rendered themselves unworthy of his liberalities. »

3e parag. « Virtuous man raises his soul over » rubs which he feels. »

5e parag. « Riches do not man's happiness. »

6e parag. « We are not always free of acting ac» cording to our will. »

7e parag. « Nothing is more seducing than virtue. »

8e parag. « Every one likes what is brought nearer » of his character. »

Et chacune de ces phrases peut se réduire elle-même à un mot, que l'élève doit *justifier*. Par justifier nous entendons toujours trouver dans le livre la preuve de ce qu'on avance.

Ainsi l'élève montrera que sa réflexion sur l'*homme hospitalier* sort exactement des faits du premier paragraphe, et de même pour toutes ses autres généralisations.

EXERCICES DE RAPPORT.

Découvrir des rapports, voilà l'un des exercices les plus féconds, les plus utiles de la méthode qui proclame que *tout est dans tout*. Les rapports sont de deux espèces : rapports de contraste, rapports d'analogie.

Ainsi le 2e et le 3e paragraphe ont ensemble un rapport d'analogie, attendu que dans l'un le ministre développe la manière dont il savait jouir du bonheur qu'il a indiqué dans l'autre. Dans chacun de ces paragraphes, il y a un rapport de contraste dans le différent accueil que fait le ministre à ses parens, selon la différence de leurs caractères.

Si l'on compare le premier et le second chapitre, on reconnaîtra un rapport de contraste dans le bonheur et le malheur de la famille de Wakefield ; et ces deux chapitres ont ensemble un rapport d'analogie par l'égalité d'âme que le ministre sait conserver dans ces deux états.

Cet exercice devra être fréquemment répété sur toutes les parties de l'*Epitome*, et toujours avoir lieu en anglais.

C'est ainsi que non seulement le premier chapitre, mais tous les chapitres du *Vicaire* pourront se rapporter à ces mots qui commencent le second paragraphe de l'ouvrage :

« However we loved each other tenderly, and our » fondness increased as we grew old. » — « Nous » nous aimions tendrement, et notre affection s'ac- » crut avec les années. »

Il en est de même de ces mots contenus dans le même paragraphe : *Fondness, angry with the world, elegant house, fine country, good neighbourhood, moral or rural amusement, revolutions, fatigues, adventures, fire-side, poors, migrations*.

On exercera l'élève à tout rapporter à ces mots, tantôt un paragraphe, tantôt un chapitre entier. C'est ainsi que chacune des pensées de son *Epitome* réveillera dans son esprit le souvenir de toutes les autres, et les pensées amèneront les mots ; car c'est revêtue de formes anglaises, que devra nécessairement se présenter à lui toute pensée que son *Epitome* anglais lui aura suggérée.

EXERCICES DE SYNTHÈSE OU COMPOSITIONS.

Par la synthèse, on refait un tout analogue à celui que l'on connaît. Cet exercice n'est autre chose que la composition qui se subdivise en plusieurs parties

distinctes, dont successivement nous exposerons les principales.

On peut d'abord proposer des *Imitations* des paragraphes du livre ; cet exercice sert à prendre l'habitude d'employer les expressions anglaises dans leurs véritables acceptions.

Supposons que l'on prenne pour l'objet d'imitation le paragraphe du livre où la fille aînée du vicaire est enlevée à sa famille (chapitre XVIII) ; l'élève remet la composition suivante :

« It would be endless to describe what the young » lovers appeared to endure when M. Wilmot was » determined to break off the match. Such sincerity as » miss Wilmot was possessed of! cried George, when » he saw she was gone. O what will poor George do! » I shall never enjoy one hour more! thus to rob me » of my mistress on the day before that appointed » for the nuptials, etc. »

L'élève commence par donner en français la traduction de cette composition (nous supposons que le maître ne sache pas l'anglais). Il en explique chaque phrase, chaque expression, chaque mot. Cette justification donne lieu à une sorte de colloque, dont on peut avoir une véritable idée par l'ensemble des demandes et des réponses suivantes :

Le maître. Pourquoi dites-vous que M. Wilmot se résolut de rompre l'alliance projetée entre sa fille et le fils du vicaire?

L'élève. C'est un fait du livre.

Le maître. Pourquoi dites-vous *on the day before?*

L'élève. C'est encore un fait de l'histoire du vicaire ; et l'auteur emploie la même expression.

Le maître. L'expression *thus to rob me of* est-elle dans le vicaire?

L'élève. Dans l'endroit où M. Primrose parle de sa fille chérie.

Le maître. Est-ce le même sentiment?

L'élève. Oui, car le vicaire et son fils ont perdu, tous les deux, l'objet de leur tendresse.

Le nombre et la nature des questions à faire dépend du maître; l'élève doit y répondre toujours d'après les faits de son livre : on ne doit point lui permettre de justifier ses réflexions ni les expressions dont il s'est servi pour les présenter, par des faits étrangers à son *Epitome* et par des expressions prises ailleurs; autrement il finirait par divaguer. Une réflexion, quelque juste qu'elle soit, doit être rejetée comme mauvaise, si l'élève ne *montre* dans son livre le *fait* qui en est la base; il en est de même pour les expressions. Ce n'est que lorsqu'il est très-fort qu'il peut prendre cette liberté et se dispenser de *montrer* dans son livre le *fait* qui lui a suggéré une réflexion et l'*expression* dont l'écrivain se sert pour la rendre.

Comme cette vérification est très-importante, et qu'elle doit être employée dans toutes les espèces de composition, nous allons en présenter un nouvel exemple par le récit d'une leçon donnée à un Anglais par un maître qui ne sait pas l'anglais.

L'Anglais. Monsieur, je suis Anglais.

Le maître. Bien! voulez-vous apprendre l'anglais?

L'Anglais. Monsieur, je sais l'anglais.

Le maître. D'après la méthode, non, monsieur, à moins que vous ne soyez un des grands écrivains de la Grande-Bretagne.

L'Anglais. Oh! non, monsieur.

Le maître. Eh bien! me demandez-vous une leçon d'anglais par l'émancipation intellectuelle?

L'Anglais. Oui, monsieur.

Le maître. Très-bien! voilà le Vicaire de Wakefield en anglais, lisez un paragraphe quelconque, et écrivez ce que vous pensez d'après cette lecture.

L'Anglais. J'ai écrit mes réflexions.

Le maître. Lisez... trop vite ; le premier mot. Bon, est-ce anglais ?

L'Anglais. Certainement, monsieur.

Le maître. Montrez.

L'Anglais. Comment ! montrez !

Le maître. Oui, montrez-moi ce mot dans le livre.

L'Anglais. Oh ! oui ! le voilà.

Le maître. Très-bien ! pourriez-vous me montrer tous les mots dans le livre ?

L'Anglais. Oui, sans doute.

Le maître. C'est très-bien. Vous avez écrit de l'anglais; mais voyons si c'est écrit comme les grands écrivains, lisez... pas si vite ; la première phrase. Bon ! qu'est-ce que cela signifie ?

L'Anglais. Je parle du bonheur domestique, et je dis qu'il vient du calme.

Le maître. Pourquoi ?

L'Anglais. Le vicaire dit qu'il était heureux, parce qu'il n'avait pas de révolutions à craindre.

Le maître. C'est très-bien ; pourriez-vous justifier ainsi toutes vos pensées ?

L'Anglais. Oh ! non.

Le maître. Effacez celles qui ne sont pas tirées d'un fait.

L'Anglais. Oh ! oui, je comprends.

Le maître. (*Vient du calme*), comment dites-vous cela en anglais ?... Cette association de mots anglais, cette expression est-elle employée par Goldsmith ?

L'Anglais. Je crois que oui.

Le maître. Montrez.

L'Anglais. Oh ! je ne peux pas ; mais je comprends, oui ! je comprends. Il faudrait toujours employer les expressions comme un grand écrivain.

Le maître. Sans doute et dans les mêmes circonstances; savez-vous l'anglais ?

L'Anglais. Oh! non.

Le maître. Non! pas plus que les Français ne savent le français. Me comprenez-vous?

L'Anglais. Oh! oui! oui! je comprends.

Telle est la marche ordinaire que l'élève doit suivre pour rendre compte de son travail, dans toute espèce de composition. Rien de plus aisé que d'en trouver les sujets; car il suffit de lire un paragraphe quelconque pour le réduire à un mot, qui devient alors pour l'élève la représentation de tous les faits envisagés sous ce point de vue particulier. On aura encore plus de facilités sous ce rapport, si, au lieu de se borner au paragraphe, on veut prendre ses sujets dans des chapitres entiers. — Enfin, quand on veut écrire des réflexions sur un vice, une vertu, une qualité ou un défaut, on peut choisir dans tout le livre les passages où se trouvent des faits à l'appui du sujet qu'on veut traiter.

Donnons, en premier lieu, un exemple de ceux qu'on tire des paragraphes, en indiquant un moyen bien simple de prévenir toute hésitation de la part du maître dans le choix du paraphe. — Pour cela, on fait lire à l'élève le paragraphe qui se présente à l'ouverture du livre. Interrogé sur ce qu'il en pense, il répond d'après ce qu'il a vu, et on lui dit alors de développer par écrit et d'après les faits contenus dans le paragraphe qu'il vient de lire les raisons de la réponse qu'il a faite.

Par exemple, l'élève ouvre au hasard le Vicaire de Wakefield, et lit le paragraphe qui commence par ces mots : *It was managed with proper spirit on both sides*, etc., et qui finit par ceux-ci : *nor will I allow him now to be a husband either* DE JURE, DE FACTO, *or in any sense of the expression*. Après la lecture, le maître lui demande ce qu'il pense de ce paragraphe; et si l'élève répond (je suppose) que le vicaire est un

homme consciencieux, on lui donne alors la *Conscience* pour sujet de composition, en le renfermant dans le paragraphe qui vient d'être lu.

Voici la composition :

CONSCIENCE.

« The conscientious man, sooner than doing any » thing against his conscience, prefers exposing » himself to the greatest misfortunes. »

« He prefers not only sacrificing his own interests » but still those which are most dear to him in the » world ; and even the dreadful position in which » he is placed, added to approaching poverty, will » not prevail upon him to disguise the real truth. » A man of conscience becomes strong when adver- » sity attains him, etc. »

Le maître. Pourquoi dites-vous que l'homme consciencieux sacrifie à la vérité, non seulement son intérêt propre, mais encore celui de ce qu'il a de plus cher au monde?

L'élève. Le vicaire, venant de recevoir la nouvelle de la perte de sa fortune, et sollicité par le parent qui lui annonce ce malheur, de ménager les opinions de M. Wilmot, futur beau-père de Georges, son fils aîné, afin de conclure un mariage avantageux, dans lequel il trouverait des ressources dans son malheur, refuse de céder à ces sollicitations. La crainte de blesser la vérité l'emporte sur son amour pour son fils, que la rupture de ce mariage va plonger dans le désespoir.

Le maître. Où avez-vous vu que le malheur rend toute son énergie à l'homme dont la conscience est pure?

L'élève. Le vicaire dit : Je rétracte toutes les con-

cessions que j'avais faites par politesse à mon adversaire, et je soutiens, etc.

Supposons maintenant que l'élève veuille écrire sur le *Bonheur*, d'après les faits du quatrième chapitre; voici sa composition, qu'il faut toujours moins envisager sous le rapport de la perfection que sous celui de la marche à suivre en pareil cas.

HAPPINESS.

» Happiness is generally found in ourselves, and
» not as many think in the gifts of fortune; persua-
» sion of divine approbation and support is one of
» the most valuable causes of happy life, in giving
» us tranquillity of the heart. A wise-man is able to
» find happiness in whatever condition in which
» fortune places him, because the little misfortunes
» which happen in this world, he looks upon as
» mortifications which each man is obliged to pay
» in his life, and truly a great proportion of human
» evils is created by ourselves; our nature being
» impatient and unable of any moderation. We
» must therefore in order to make us happy, look
» for this state, not in the fortune, for it is frail; not
» in the things of the world, for they could expose
» us to unexpected misfortunes, but within ourselves,
» in our temper, and in heart. »

L'élève justifie ses réflexions.

Happiness resides generally in ourselves; d'après le bonheur dont jouissait la famille du vicaire, lorsqu'elle a été déchue de sa première prospérité.

And no as many think in a great fortune; la famille du vicaire se désolait d'abord de la perte de sa fortune, et elle pensait si fortement que le bonheur consistait dans la richesse, que dans son malheur, elle

voulait encore briller. La suite la fit changer de sentiment.

Persuasion of divine approbation, etc. Le vicaire trouvait un contentement inexprimable à remplir ses devoirs envers Dieu et envers les hommes. *Je distribuais le reste de mon revenu aux pauvres et aux orphelins;* telles sont ses paroles.

A wise man is able to find happiness, etc. Le vicaire, dont le caractère était plein de sagesse, est parvenu à procurer le bonheur à lui-même et à sa famille, comme on le voit par ces paroles : *Nous commençâmes à trouver qu'il n'est point de situation si misérable*, etc.

Because the little mortifications which happen in this world, etc. Lorsque le vicaire eut été deux fois la dupe de friponneries, quoique ces vols diminuassent de beaucoup sa petite fortune, il conservait sa joie et sa bonne humeur, tandis que sa femme se désolait.

Et de même jusqu'à la fin. On s'occupe ensuite du style qu'on fait justifier, comme on l'a vu plus haut.

AUTRE COMPOSITION.

CURIOSITY.

« The desire of knowing every thing is called cu-
» riosity. Sometimes it has a good effect in contri-
» buting to our instruction ; but in other circumstances
» it is a great imperfection, and it can make a man
» wrecked for life, by the faults which follow it ; and
» indeed the curious man is unhappy in refusing to
» yield to the counsels of others, in order to follow
» his passion.

» Sometimes curiosity seems not important, but
» it can have a very bad effect, or make us trouble-
» some with all the others. »

La justification des réflexions et du style doit se faire comme précédemment.

On peut demander aussi la justification en anglais, comme on le verra dans la composition suivante :

INGRATITUDE.

This vice derives its source from a cold and heardened heart incapable of the softer feelings and indifferent to any kindness wherein its immediate gratification is not to be found, but even this momentary sensibility passes, as soon as it obtains the end at which it aims ; and all idea or desire of repassing the benefits they have received is soon consigned to oblivion by the ungrateful who would return treachery and even cruelty for the greatest sacrifices never considering what a sting such conduct must be to those who have been thus favourable to their wishes.

Cette composition est justifiée par un seul fait.

Demande. Pourquoi dites–vous : This vice derives its source from a cold and heardened heart.

Réponse. Because M. Thornill was ungrateful to Olivia and his heart was cold and heardened.

Demande. Pourquoi : Incapable of the softer feelings.

Réponse. Because M. Thornill was harsh and inconsiderate.

Demande. Pourquoi : Indifferent to any kindness wherein its personal gratification is not te be found.

Réponse. M. Thornill was at first sensible of the sacrifices she made for him ; but it was only for a moment. Etc., etc.

SYNONYMES.

On fait des synonymes, c'est-à-dire on tire du rapprochement des faits les nuances diverses de signification des mots que l'on compare. — On pourra, pour plus amples détails, consulter le *Cours pratique de langue française;* mais on se mettra facilement au courant de cet exercice par les exemples ci-dessous.

ANSWER, REPLY.

« The *answer* is made to a demand or a question » asked; the *reply*, to an answer or a remonstrance. » Academies are taught first to start difficulties, and » then to *answer* them. It is nobler to hear a wise » remonstrance and profit by it, than make any *reply*. » The word *answer* is more extensive in its significa- » tion than *reply;* we *answer* the questions of those » who ask us; the demands of such as expect our ser- » vices; the examination of counsel; the arguments » of disputants; the letters we receive; and for all » our conduct. The word *reply* is far more limited; » it supposes a dispute commenced from difference » of sentiment; we *reply* to the answer of an author » whose works we have criticised; to the reprimand of » those whose correction we are unwilling to submit » us; to the pleaders; to an answer in chancery. An » *answer* should be clear, precise, and dictated by » reason and good sense; a *reply* strong and convin- » cing, armed with truth, and strengthened by expe- » rience: we should teach children as much as pos- » sible to give short and judicious *answers*; and » convince them that there is more honour in listen-

» ing, than in making *replies* to those who have the
» goodness to instruct them: »

AUTRE SYNONYME.

TO STUDY, TO LEARN.

« *To Study*, implies an uniform application, in
» search of knowledge; *to learn*, implies that appli-
» cation with success. We *study* to *learn;* and *learn*
» by dint of study. We can *study* but one thing at a
» time; but we may *learn* many. The more we *learn*,
» the more we know; but often times, the more we
» *study* the less we know. We have *studied* well,
» when we have *learned* to doubt. There are many
» things we learn without *study;* and other things
» we *study* without *learning*. Those are not the wi-
» sest who have *studied* most; but these who have
» *learned* most. We see some persons *studying* conti-
» nually without *learning* any thing; and others, *lear-*
» *ning* almost every thing without the least *study*. The
» time of your youth is the time of *study;* but it is in
» a more advanced age, when we truly can be said
» to *learn*; it is then only, we have capacity to di-
» gest, what we have before laid up in the memory.»

AUTRE.

WITH, BY.

« Both these particles express the connection bet-
» ween some instruments, or means of effecting an
» end, and the agent who employs it; but *with*, ex-
» presses a more close and immediate connection;
» *by*, a more remote one. We kill a man with a sword,
» he dies by violence. The criminal is bound *with*

» ropes *by* the executioner: The proper distinction
» in the use of these particles (1), etc. , etc.

Les pensées et le style de ces synonymes doivent être justifiés de la manière indiquée, et on voit combien il est facile de trouver de semblables rapprochemens de mots.

SYNONYMES DE PENSÉES OU D'EXPRESSIONS.

« Chaque langue a son génie, c'est-à-dire chaque
» peuple a ses habitudes. Je ne parle pas des mots :
» ce sont évidemment des conventions arbitraires
» dans l'origine ; quant aux expressions, c'est l'in-
» telligence qui les a créées. Mais, quoique tous les
» hommes aient une égale intelligence, il nous est
» impossible de deviner quelles sont les expressions
» reçues chez tel ou tel peuple. Je puis bien, comme
» homme, avoir l'idée de comparer une chose qui
» produit beaucoup de maux avec une source, et em-
» ployer l'expression *source de maux* ; mais il m'est im-
» possible de deviner si les Chinois, par exemple, ont
» adopté cette comparaison. Si je réunis les deux
» mots *source* et *maux* dans la langue des Mandarins,
» les Chinois se moqueront peut-être de moi, parce
» que je n'ai pas parlé dans le sens de leur langue.
» J'ai fait de *l'esprit d'homme*, mais je n'ai pas fait de
» *l'esprit de Chinois* ; et il n'y a que celui-là qui ait
» cours à Pékin.

» Il résulte de là que l'homme qui veut parler une
» langue déterminée doit renoncer aux trois quarts
» de son esprit pour apprendre l'esprit français ou
» l'esprit anglais. L'esprit ne s'apprend pas ; mais
» l'esprit français ou anglais s'apprend. »

(*J. Jacotot, Lang. mat.*)

---

(1) Voir le *Cours de Langue anglaise.*

Ainsi, pour être à même de comprendre et de rapprocher les expressions, il faut se représenter la succession de faits, l'ensemble de circonstances, le tableau que chacune d'elles indique; et si on se rappelle toutes les circonstances où on les a vues, on s'en servira dans les mêmes circonstances et pour des faits analogues, et conséquemment, on aura les moyens de faire ressortir les nuances qui existent entre elles, c'est-à-dire les ressemblances et les différences.

Exemple :

It is fruitles, it is needless,
It is useless, it is endless.

These four expressions are remarkable by the crumb, *less* that completes them, and that adds to their proper sense, the idea of negation.

It is fruitless recalls to our mind, a sequel of efforts repeated, but without a success.

It is needless, usually is but the expression of a man who sees no necessity to make his efforts for the execution of a design that has no end.

It is useless makes us suppose nor advantages, nor disagreements in a thing.

At length, and differently to the others, the expression, *it is endless* is generally employed in the figurative sense, now giving the idea of much different sensation, now, and more often being a form of style.

It is *fruitless* to row, on the sea, with a dead calm, as it would be *needless* to employ oars, when the winds are fair.

It is *useless*, and *endless* for man to attempt knowing the course of all the stars of the world, of which he still does not know the number.

Il est inutile de répéter désormais que toutes les parties des compositions des élèves doivent être en-

tièrement justifiées, comme on l'a fait voir sur plusieurs exemples. Cette espèce de compte rendu est donc une condition essentielle à toute composition, et qu'on ne saurait négliger sans nuire d'une manière sensible aux progrès de l'élève. Il faut que celui-ci ne transige jamais avec l'habitude de voir ce qu'il dit, et qu'il s'accoutume à faire sortir toutes les réflexions qu'il pourra du petit cercle de faits dans lequel on le renferme à dessein.

Nous allons continuer à exposer des exemples de toutes les compositions qu'on peut proposer aux élèves, et dont les sujets sont tirés de leur *Epitome*, ou des autres ouvrages qu'ils ont entre les mains.

PORTRAITS ET CARACTÈRES.

MARY QUEEN OF SCOTS.

« To all the charms of beauty, and the utmost elegance of external form, Mary added those accomplishments which render their impression irresistible. Polite, affable, insinuating, sprightly, and capable of speaking and writing with equal ease and dignity. Sudden, however, and violent in all her attachments, because her heart was waren and unsuspicious. Impatient of contradiction, because she had been accustomed from her infancy to be treated as a queen. No stranger, on some occasions, to dissimulation, which, in that perfidious court where she received her education, was reckoned among the necessary arts of government. Not insensible to flattery, or unconscious of that pleasure with which almost every woman beholds the influence of her own beauty. Formed with the qua-

» lities that we love, not with the talents that we ad-
» mire. She was an agreeable woman rather than an
» illustrious queen. The vivacity of her spirit, not
» sufficiently tempered with sound judgment, and
» the warmth of her heart, which was not at all
» times under the restraint of discretion, betrayed
» her both into errors and crimes. To say that she
» was most unfortunate, will not account for that
» long and almost uninterrupted succession of cala-
» mities which befel her; we must likewise add, that
» she was often imprudent. Humanity will draw a
» veil over the part of her character which it cannot
» approve, and may, perhaps, prompt some to im-
» pute her actions to her situation, more than to her
» disposition. Mary's sufferings exceed, both in de-
» gree and duration, the tragical distresses which
» fancy has feigned to excite sorrow and commise-
» ration; and while we survey them, we are apt al-
» together to forget her frailties; we think of her
» faults with less indignation, and approve of our
» tears, as if they were shed for a person who had
» attained much nearer to pure virtue. »

On pourra proposer comme sujets de portraits, celui du vicaire, de sa femme, de M. Burchell, ou de tout autre personnage qui n'est dépeint dans l'ouvrage que par ses actes.

LETTRES.

James Earl of Derby, to Commissary general Ireton, *in answer to the summons sent the Earl to deliver up the Isle of Man.*

SIR,

» I have received your letter with indignation, and
» with scorn return you with this answer: That I

» cannot but wonder whence you should gather any » hopes that I should prove, like you, treacherous to » my sovereign, since you cannot be ignorant of the » manifest candour of my former actings in his late » Majesty's service, from which principles of loyalty » I am no way departed. I scorn your proffer; I » disdain your favour; I abhor your treason; and am » so far from delivering up this island to your advan- » tage, that I shall keep it to the utmost of my power, » and I hope, to your destruction. Take this for your » final answer, and forbear any further solicitation; » for if you trouble me with any more messages of » this nature, I will burn your paper and hang up » your messenger. This is the immutable resolututión, » and shall be the undoubted practice of him who » accounts it his chiefest glory to be his Majesty's » most loyal and obedient subject. »

AUTRE LETTRE.

LETTER FROM MR. THORNILL TO HIS UNCLE SIR WILLIAM THORNILL.

SIR,

« I trust you are not disposed to credit the vile as- » sertions of a man who basely accuses me, as being » the author of his daughter's ruin; hoping by that » means to interest you in his favour, as being the » victim of another's guilt, and thus to clear himself » of the debts he has untracted with my agents; but » I feel certain you will be shortly convinced, how » little my conduct has been deserving of blame; » indeed could I ever have acted in such a manner » after the continual good advice and example I have » always found you ready to give me. I own I might

» been more generous, but my resentment and con-
» tempt were so strongly excited by his base attempts
» to lower me in your esteem, I had resolved to let
» justice follow its own course. However, at your de-
» sire I will forgive him every offence and endeavour
» to restore him to his former situation as I hope
» this will find you inclined to indulgence with re-
» gard to

Your dutiful nephew ;
THORNILL.

NARRATIONS.

On donne à faire des récits.

Valentine and Unnion.

« At the siege of Namur by the allies, there were
» in the ranks of the company commanded by cap-
» tain Pincent, in colonel Frederik Hamilton's regi-
» ment, one Unnion a corporal, and one Valentine a
» private centinel : there happened between these
» two men a dispute about an affair of love, which,
» upon some aggravation, grew to an irreconciliable
» hatred. Unnion being the officer of Valentine,
» took all opportunities even to strike his rival, and
» profess the spite and revenge which moved him to
» it. The centinel bore it without resistance ; but fre-
» quently said, he would die to be revenged of that
» tyrant. They had spent whole months in this man-
» ner, the one injuring, the other complaining ; when
» in the midst of their rage towards each other, they
» were commanded upon the attack of the castle,
» where the corporal received a shot in the thigh,
» and fell ; the French pressing on, and he expecting
» to be trampled to death, called out to his enemy :

» Ah Valentine ! can you leave me here ? Valentine
» immediately ran back, and in the midst of a thick
» fire of the French, took the corporal upon his back,
» and brought him through all that danger as far as
» the abbey of Salsine, when a cannon ball took off
» his head : his body fell under his enemy whom he
» was carrying off. Unnion immediately forgot his
» wound, rose up, tearing his hair, and then threw
» himself upon the bleeding carcase, crying : Ah, Va-
» lentine ! was it for me, who have so barbarously
» used thee, that thou hast died? I will not live after
» thee. He was not by any means to be forced from
» the body, but was removed with it bleeding in his
» arms, and attended with tears by all their comrades
» who knew their enmity. When he was brought to
» a tent, his wounds were dressed by force : but
» the next day, still calling upon Valentine, and la-
» menting his cruelties to him, he died in the pangs
» of remorse. »

TABLEAUX.

On propose des sujets de Tableaux.

Mountain Scenery.

« But behold ! through a vast tract of sky before us,
» the mighty Atlas rears his lofty head, covered with
» snow, above the clouds. Beneath the mountain's
» foot, the rocky country rises into hills, a proper
» basis of the ponderous mass above ; where huge
» embodied rocks lie piled on one another, and seem
» to prop the high arch of heaven. — See with what
» trembling steps poor mankind tread the narrow
» brink of the deep precipices ! Whence, with giddy
» horror, they look down, mistrusting even the

» ground which bears them; while they hear the
» hollow sound of torrents underneath, and see the
» ruin of the impending rock, with falling trees,
» which hang with their roots upwards, and seem to
» draw more ruin after them. Here thoughtless men,
» seized with the newness of such objects, become
» thoughtful, and willingly contemplate the incessant
» changes of this earth's surface. They see, as in one
» instant, the revolutions of paysages, the fleeting
» forms of things, and the decay even to this our
» globe, whose youth and first formation they con-
» sider, while the apparent spoil and irreparable
» breaches of the wasted mountain show them the
» world itself only as a noble ruin, and make them
» think of its approaching period. — But here, mid-
» way the mountain, a spacious border of thick
» wood harbours our wearied travellers, who now
» are come among the ever green and lofty pines,
» the firs, and noble cedars, whose towering heads
» seem endless, the rest of the trees appearing only
» as shrubs beside them. And here a different hor-
» ror seizes our sheltered travellers, when they see
» the day diminished by the deep shades of the vast
» wood, which, closing thick above, spreads darkness
» and eternal night below. The faint and gloomy
» light looks horrid as the shade itself. And the
» profound stillness of these places imposes silence
» upon men, struck with the hoarse echoings of every
» sound within the spacious caverns of the wood.
» Here space astonishes. Silence itself seems preg-
» nant; while an unknown force works on the mind
» and dubious objects move the wakeful sense. Mys-
» terious voices are either heard or fancied; and
» various forms of Deity seem to present themselves,
» and appear more manifest in the sacred sylvan
» scenes; such as of old gave rise to temples, and

» favoured the religion of the ancient world. Even
» we ourselves, who in plain character may read di-
» vinity from so many bright parts of earth, choose
» rather these obscure places, to spell out that myste-
» rious Being, which to our weak eyes appears at
» best under a veil of clouds. »

DÉFINITIONS.

HISTORY.

« At the same time, it is not every record of facts,
» however true, that is entitled to the name to *his-*
» *tory*; but such a record as enables us to *apply the*
» transactions of former ages for our own instruc-
» tion. The facts ought to be momentous and import-
» ant; represented in connection with their causes;
» traced to their effects; and unfolded in clear and
» distinct order. For wisdom is the great end of his-
» tory. It is designed to supply the want of expe-
» rience. Though it enforces not its instructions with
» the same authority, yet it furnishes us with a great-
» er variety of instructions than it is possible for ex-
» perience to afford in the course of the longest life.
» Its object is, to enlarge our views of the human
» character, and to give full exercise to our judgment
» on human affairs. It must not therefore be a tale
» calculated to please only, and addressed to the
» fancy. Gravity and dignity are essential character-
» istics of history; no light ornaments are to be em-
» ployed, no flippancy of style, no quaintness of wit.
» But the writer must sustain the character of a wise
» man, writing for the instruction of posterity; one
» who has studied to inform himself well, who has
» pondered his subject with care, and who addresses

» himself to our judgment rather than to our imagi-
» nation. Not that it is inconsistent with ornamented
» and spirited narration. History admits of much
» high ornament and elegance; but the ornaments
» must be always consistent with dignity; they should
» not appear to be sought after; but to rise naturally
» from a mind animated by the events wich it re-
» cords. »

FABLES ET ALLÉGORIES.

The Beggar and his Dog.

« A beggar and his dog sat at the gate of a noble
» courtier, and were preparing to make a meal on a
» bowl of fragments from the kitchen-maid. A poor
» dependant of his lordship's, who had been sharing
» the singular favour of a dinner at the steward's ta-
» ble, was struck with the appearance, and stopped
» a little to observe them. The beggar hungry and
» voracious as any courtier in christendom, seized
» with greediness the choicest morsels, and swal-
» lowed them himself; the residue was divided into
» portions for his children. A scrag was thrust into
» one pocket for honest Jack, a crust into another
» for bashful Tom, and a luncheon of cheese was
» wrapt up with care for the little favourite of his ho-
» peful family. In short, if any thing was thrown to
» the dog, it was a bone so closely picked, that it
» scarce afforded a pittance to keep life and soul to-
» gether.

» How exactly alike, said the dependant, is this
» poor dog's case and mine! He is watching for a
» dinner from a master who cannot spare it; I for a

» place from a needy lord, whose wants perhaps
» are greater than my own; and whose relations are
» more clamorous than any of this beggar's brats.
» Shrewdly was it said by an ingenious writer, *a*
» *courtier's dependant is a beggar's dog.* »

PHILOSOPHIE MORALE ET PRATIQUE.

The Nettle and the Rose.

« We may consider human life as a garden, in
» which roses and nettles are promiscuously scatter-
» ed, and in which we often feel the sting of the
» wounding nettle, while we enjoy the fragrance of
» the blooming rose. Those bowers of delight, en-
» twined with the woodbine and jessamine, under
» whose friendly umbrage we seek shelter from the
» noon-day sun, frequently are the abode of snakes,
» adders, and venomous creatures, which wound us
» in these unguarded scenes of delight.

» As the year has its seasons, and winter and
» summer are constantly in pursuit of each other,
» so changeable likewise is the condition of mortals;
» and as the elements are frequently disturbed by
» storms, hurricanes, and tempests, so is the human
» mind frequently ruffled and indisposed, till the
» sun-shine of reason and philosophy bursts forth,
» and dispels the gloom. Murmuring brooks, purling
» streams, and sequestered groves, whatever the
» fictions of a poetical imagination may have advan-
» ced, are not always the seat of unmingled pleasure,
» nor the abode of uninterrupted happiness.

» The blooming rose is an utter stranger to the
» regions of ambition; where gloomy clouds perpe-

» tually obscure the beams of the joyful sun: where
» the gentle zephyrs never waft through the groves,
» but discordant blasts are perpetually howling, and
» where the climate produces only thorns and nettles.

» The rose reaches its highest perfection in the
» garden of industry, where the soil is neither too
» luxuriant, nor too much impoverished. Tempe-
» rance fans it with the gentlest breezes, and health
» and contentment sport around it. Here the nettle
» no sooner makes its appearance, than the watchful
» eye of prudence espies it; and, though it may not
» be possible totally to eradicate it, it is never suffer-
» red to reach to any height of perfection.

» Since then human life is but a garden, in which
» weeds and flowers promiscuously shoot up and
» thrive: let us do what we can to encourage the
» culture of the rose, and guard against the spread-
» ing nettle. However barren may be the soil that
» falls to our lot, a careful and assiduous culture
» will contribute not a little to make the garden, at
» least, pleasing and cheerful. »

DÉVELOPPEMENS.

On demande des réflexions sur une phrase ou sur une pensée quelconque.

Exemple:

I CANNOT HELP IT.

How many there are who endeavour to justify their faults by these few words: « I cannot help it. » But first let us consider from whence springs this thought in every way so deserving of blame. Why

man is at all times ready to accuse others of his own guilt, and he thus attempts to deceive himself and all those by whom he is surrounded, never thinking what little hope of success can be expected from such a conduct. However they express a certain feeling of indifference and contempt of the world's opinion when in reality they only serve to conceal the fears of a cowardly heart which shrinks from open censure.

On the contrary how much more noble and generous is he, who scorning to deliver himself from just reproaches at the expense of another openly acknowledges his fault which thus becomes much less painful to bear as he is animated by the secret consciousness of having acted in an upright manner for sooner or later remorse is sure to come and show the uselessness of saying: *I cannot help it.*

DISCOURS ET MORCEAUX ORATOIRES.

The speech of Nicholaus, the old Syracusan, against putting the Athenian generals to death.

« You here behold an unfortunate father who has
» felt more than any other Syracusan the fatal effects
» of this war, by the death of two sons who formed
» all his consolation, and were the only support of
» his old age. I cannot, indeed, forbear admiring
» their courage and felicity, in sacrificing to their
» country's welfare a life of which they would one
» day have been deprived by the common course
» of nature; but then I cannot but be strongly af-
» fected with the cruel wound wich their death has
» made in my heart, nor forbear hating and detest-

» ing the Athenians, the authors of this unhappy war,
» as the murderers of my children. I cannot, however, conceal one circumstance, which is, that I am less sensible of my private affliction than of the honour of my country, and I see it exposed to eternal infamy by the barbarous advice which is now given you. The Athenians, indeed, merit the worst treatment, and every kind of punishment that can be inflicted on them, for so unjustly declaring war against us: but have not the gods, the just avengers of crimes, punished them, and revenged us, sufficiently? When their generals laid down their arms, and surrendered, did they not do this in hopes of having their lives spared? And if we put them to death, will it be possible for us to avoid the just reproach of our having violated the laws of nations, and dishonoured our victory by an unheard of cruelty? How! will you suffer your glory to be thus sullied in the face of the whole world, and have it said, that a nation, who first dedicated a temple in their city to clemency, had not found any in yours? Surely victories and triumphs do not give immortal glory to a city; but the exercising of mercy towards a vanquished enemy, the using of moderation in the greatest prosperity, and fearing to offend the gods by a haughty and insolent pride. You doubtless have not forgot that this Nicias, whose fate you are going to pronounce, was the very man who pleaded your cause in the assembly of the Athenians, and employed all his credit, and the whole power of his eloquence to dissuade his country from embarking in this war; should you therefore pronounce sentence of death on this worthy general, would it be a just reward for the zeal he showed for your interest! With regard to myself, death

» would be less grievous to me than the sight of so » horrid an injustice committed by my countrymen » and fellow citizens. »

DIALOGUES.

Bayes's rules of composition.

SMITH.

» How, Sir, helps for wit!

BAYES.

» Ay, sir, that's my position : and I do here aver, » that no man the sun e'er shone upon, has parts suf- » ficient to furnish out a stage, except it were by the » help of these my rules.

SMITH.

» What are those rules, I pray?

BAYES.

» Why, my first rule is the rule of transversion; » or *regula duplex*, changing verse into prose, and » prose into verse, alternately, as you please.

SMITH.

» Well, but how is this done by rule, Sir?

BAYES.

» Why thus, Sir; nothing so easy when under- » stood. I take a book in my hand, either at home or » elsewhere, (for that's all one) if there be any wit in

» it (as there is no book but has some) I transverse it;
» that is, if it be prose, put it into verse; (but that
» takes up some time) and if it be verse, put it into
» prose.

SMITH.

» Methinks, Mr. Bayes, that putting verse into
» prose, should be called transprosing.

BAYES.

» By my troth, Sir, it is a very good motion, and
» hereafter it shall be so.

SMITH.

» Well, Sir, and what d'ye do with it then? »
Etc., etc. (1).

PARALLÈLES.

Cicero and Demosthenes compared.

The different manners of those two princes of eloquence and the distinguishing character of each are so strongly marked in their writings, that the comparison is, in many respects, obvious and easy. The character of Demosthenes is vigour and austerity; that of Cicero is gentleness and insinuation. In the one you find more manliness, in the other more ornament. The one is more harsh, but more spirited and cogent; the other more agreeable, but withal, looser and weaker.

(1) Voir le *Cours de Langue anglaise*.

It is a disadvantage to Demosthenes, that, besides his conciseness, which sometimes produces obscurity, the language in which he writes is less familiar to most of us than the latin, and that we are less acquainted with the Greek antiquities than we are with the Roman. We read Cicero with more ease, and of course with more pleasure. Independent of this circumstance too, he is no doubt, in himself, a more agreeable writer than the other. But notwithstanding this advantage, I am of opinion, that were the state in danger, or some great national interest at stake, which drew the serious attention of the public, an oration in the spirit and strain of Demosthenes, would have more weight, and produce greater effects than one in the Ciceronian manner. Were Demosthenes's philippics spoken in a British assembly, in a similar conjuncture of affairs, they would convince and persuade at this day. The rapid style, the vehement reasoning, the disdain, anger, boldness, freedom, which perpetually animate them, would render their success infallible over any modern assembly. I question whether the same can be said of Cicero's orations, whose eloquence, however beautiful, and however well suited to the Roman taste, yet borders oftener on declamation, and is more remote from the manner in which we now expect to hear real business and causes of importance treated.

Pour les caractères moraux, on en trouve un exemple dans le portrait de M. William Thornhill (whimsical man) placé dans le troisième chapitre du *Vicaire*. Il sera facile de l'imiter, après en avoir tiré une règle générale pour les compositions de cette espèce.

TRADUCTION DE FAITS.

Lorsque pour l'expression d'un fait, d'un sentiment, on se sert de l'expression employée pour un fait ou pour un sentiment analogue, on fait une simple imitation. On apprend ainsi le langage consacré, les expressions convenues de l'idiome qu'on étudie. Mais comme on le reconnaît bientôt, cela devient une étude restreinte, qui ne s'étend pas au-delà des phrases, et l'on ne possède encore qu'une faible partie des ressources dont l'homme a besoin pour communiquer avec les hommes. En effet, quand il s'agit de transmettre des pensées et des sentimens, il ne suffit pas de connaître la valeur exacte des mots et des expressions, il faut de plus connaître les moyens d'intéresser ceux à qui l'on parle ; il faut, en autres termes, que la connaissance du cœur humain vienne en aide à celle de la langue. Par conséquent, c'est l'écrivain qu'il est désormais urgent de considérer avec attention; et tel est l'objet de l'exercice appelé *traduction*.

Quand l'élève comprend un paragraphe, un chapitre, etc., il lui est facile de concevoir dans quelle intention ou dans *quel esprit* les mots ont été employés d'après les faits. Il peut apprécier la manière dont l'écrivain sait faire usage des moyens qui sont à sa disposition pour atteindre le but qu'il se propose ; et pénétrant ainsi cette pensée *dirigeante*, s'il m'est permis de l'indiquer de la sorte, l'élève se l'approprie pour imiter la marche qui en est la conséquence, dans le cas où il en juge l'application immédiate.

D'après cela, on peut dire que la *traduction* est une simple imitation de style, de formes ; laquelle est déterminée par le rapport qui existe entre ce qu'on

veut écrire et le développement oratoire qu'on prend pour modèle.

Dans un même livre, le même écrivain se *traduit* de cent façons diverses, et ce qu'il dit dans un cas devient, avec les modifications nécessaires, un excellent guide pour tous les autres où il est obligé de transformer et de développer ses pensées.

C'est peut-être l'exercice le plus important dans l'étude d'une langue: on ne saurait donc le répéter trop souvent, en faisant trouver par l'élève des sujets de traduction.

Voici deux exemples; ils sont pris dans le *Vicaire.*

Traduction de faits d'après le portrait de Jenkinson, XIV chapitre du Vicaire.

PLEASURE.

Pleasure is an inclination to which man cannot resist. It ever presents itself as by chance; and, firstly seeming alone, it takes up attention the more, as he makes no efforts, and appears really to be as one see it. — Thus, pleasure attacks only indirectly our heart, but, by this means, it assures itself of the possession of it. We are weak, and such a temptation would often suffice to conduct us to our loss. But pleasure comes further. It continues its indirect attacks. Then the exemple of others is fatal. Then we lust after entirely abandoning ourselves to our passion. Scarce are we contained by a rest of virtue and pudicity. But then also, pleasure sees how much we are favourably prepossessed, and it begins to attack us. Never does our heart feel stronger attempt than at seeing this union of awe, modesty and apparent benevolence. So that, we give way to pleasure, but left to reflexion, we begin to recollect that we have

done wrong; we have remorses; but it is too late, and we must suffer the suits of our fault.

FIRMNESS OF MIND.

TRADUCTION SUR LE DÉPART DE GEORGES POUR L'ARMÉE.

Firmness of mind is one of those virtues which are remarked : in danger, in the most fatal circumstances, when uncertainty and trouble reign every where it seems the only being that is not affected by pain. Neither the fatigues and evils it is going to encounter, nor the terrible idea of death and affections it leaves behind in any way damp its spirits. After it has seen the greatness of the situation and the necessity of taking a resolution, nothing is capable to afflict it. For wisdom continually advises it, as follows : Now, says it, thou art going to save thy companions and thyself too; it is true danger is great, but remember how a brave firm fellow must do in such a condition. Go on and never be stopped by difficulties, for it would soon destroy all thy efforts; true courage consists not to wait patiently for evil, but to surmount every obstacle. Go and if thou fallst, it is a great consolation to think thy duty is done, and perhaps thy companions are safe.

SYNONYMES DE COMPOSITION.

On fait des synonymes de composition.

Tout se tient par quelque rapport, tout diffère par certaines nuances. Vérifiez ces remarques par un

fréquent exercice, et faites des comparaisons, des synonymes de composition. Lorsqu'un écrivain traite deux sujets semblables, lorsqu'il exprime de deux manières le même sentiment de joie ou de tristesse, rien ne peut être plus instructif que de comparer l'écrivain à lui-même : ainsi on remarque les ressources que son génie emploie pour éviter la monotonie qui semble inhérente à ces répétitions. Toujours dire la même chose, et ne se répéter jamais, voilà le problème.

L'exercice que je propose consiste donc à établir les ressemblances et les différences de deux compositions, comme on va le voir dans l'exemple suivant, où il s'agit de comparer la composition de deux discours du *Vicaire*, le premier à ses paroissiens, *dans le* 25me chapitre ; le second, à M. Thornhill, *dans le* 24me chapitre. Voici ce qui a été remarqué par l'élève :

SYNONYME DE COMPOSITIONS.

The words of M. Primrose, to Mr. Thornhill (end of the 24 th. chapter), and to his parishioners (the beginning of the 25 th. chapter).

These two speeches are pronounced by the same person, and, notwithstanding the difference of situations, we can remark they have the same character.

The vicar of Wakefield is ever shewn as an honest man who prefers the way of the right to all the terrestrial advantages, and whose heart, yet in humble circumstances still conserves its greatness.

He speaks to Mr. Thornhill, and to his parishioners, in order to dissuade them of their designs. It is the same subject. — But the situation of the vicar is not the same; on the first case, he puts himself, by his courage, beyond the threatenings of the landlord.

On the other, he is really delivered and appears to have some authority.

Here he says : « *Though your friendship could raise me to a throne, or your resentment sink me to the grave, yet would I despise both.* » There, he speaks to his parishioners, who came to deliver him : « *What! my friends, and is this the way you love me? Is this the manner you obey the instructions I have given you from the pulpit? Thus to fly in the face of justice.....* » What greatness of sentiments! how well these words let us see the honest man struggling with the bad fortune, but always holding to his duty and his honour.

Farther he speaks to Mr. Thornhill, with still more despise, as if the sentiment of his honour wounded, would revive in his heart. « *Thou hast once woefully, irreparably, deceived me.*

» *I reposed my heart upon thine honour, and have found its baseness. Never more, therefore, expect friendship from me.* » He appears to say that no means could reclaim Mr. Thornhill to virtue.

On the contrary, his resentment, in the second speech, is soon calmed.

He speaks to his parishioners, as to his friends. « *Alas! my dear deluded flock return back to the duty you owe to God, to your country, and to me.* »

At length, we can see, at the end of these two discourses, that notwithstanding the difference of the sentiments of the vicar, the character of his goodness still appears, giving his forgiveness to Mr. Thornhill, and to his parishioners.

RÉCAPITULATION.

PREMIER EXERCICE.

Pour apprendre à lire l'anglais, il suffit de connaître les signes d'une page ou deux, et de les savoir tracer sans les voir avec tous leurs détails, par phrases, par mots, par syllabes et par lettres, etc. ; l'usage fait le reste.

SECOND EXERCICE.

On apprend successivement par cœur (texte et traduction) le Ier *livre de Télémaque*, les quatre chapitres du *Ministre de Wakefield*, les *Lettres de mylady Montague*, et l'*Essai sur l'Homme*, le *Paradis perdu*, qui se trouvent dans l'*Epitome*.

On répète la totalité aussi souvent qu'on peut. Les progrès rapides dépendent des fréquentes répétitions.

TROISIÈME EXERCICE.

On lit le reste de l'*Epitome* pour le raconter, et on fait des résumés de ce qu'on a appris par cœur, soit en parlant, soit par écrit.

QUATRIÈME EXERCICE.

On fait des imitations, c'est-à-dire on décrit un fait sur un autre fait, lorsqu'on reconnaît entre eux une analogie complète, quant aux sentimens et aux situations de personnages, etc.

CINQUIÈME EXERCICE.

On fait des réflexions générales sur des faits particuliers.

Cet exercice fournit aux élèves une preuve du *tout est dans tout*. Tous les hommes prudens ont la même prudence que le ministre ; tous les hommes corrompus ont la mauvaise foi du jeune Thornhill, etc.

SIXIÈME EXERCICE.

On fait des synonymes de mots.

SEPTIÈME EXERCICE.

On fait des synonymes d'expressions.

On ne connaît que des rapports. Tout se ressemble, tout diffère ; *tout est dans tout, rien n'est dans rien*. On n'aura donc jamais à faire que des comparaisons ; mais on ne doit point oublier qu'il ne faut travailler d'abord que sur des faits.

HUITIÈME EXERCICE.

On fait des analyses de paragraphes, de chapitres, de livres, etc.

L'analyse réduit un long discours à sa valeur intrinsèque. Un homme exercé à distinguer le principal et l'accessoire lit un volume entier en une minute, et le sait tout entier, si l'ouvrage ne contient qu'un fait.

NEUVIÈME EXERCICE.

On développe une pensée que l'auteur n'a fait qu'énoncer sans développement.

Tout développement doit être tiré des faits. Cherchez une pensée que Goldsmith a développée ; remarquez qu'il a suivi cette règle, ou plutôt que nous

avons fait cette règle en réfléchissant sur le discours de l'auteur, imitez-le. Cet exercice rentre, à vrai dire, dans celui des synonymes : car il consiste à examiner la ressemblance et la différence des circonstances des deux discours. Goldsmith a eu l'esprit de penser à tel fait qui lui a fourni telle réflexion : voyons si je n'ai pas l'esprit de trouver dans mon sujet un fait analogue ou différent, qui me fournira une pensée analogue ou différente ; recherchons s'il se trouve dans l'auteur une comparaison que je n'aie jamais faite, un rapport qui n'ait pas été aperçu par le commun des hommes, quand ils traitent de leurs intérêts, lorsque la passion discute, ou que la colère nous anime ; vous ne verrez rien de neuf.

DIXIÈME EXERCICE.

On fait des synonymes de pensées.

ONZIÈME EXERCICE.

On imite une pensée. On fait des lettres, des portraits, des parallèles, des tableaux, des définitions, des narrations, des fables, des discours, des dialogues, etc.

DOUZIÈME EXERCICE.

On fait des traductions de faits.

TREIZIÈME EXERCICE.

On fait des synonymes de compositions.

QUATORZIÈME EXERCICE.

On écrit sur un mot, sur une phrase et sur un objet quelconque : un *chat*, une *fleur*, etc.

QUINZIÈME EXERCICE.

On vérifie que *tout est dans tout*.

ÉTUDE

DE LA LANGUE ALLEMANDE.

Nous ne répéterons pas, pour l'allemand, dont la prononciation et l'écriture diffèrent de la manière française, ce que nous avons dit pour l'anglais. Il faut nécessairement, avant tout, avoir les moyens d'apprendre à lire et à écrire. A défaut de maître allemand, la première grammaire venue indiquera la prononciation des lettres, en offrant les modèles nécessaires pour les représenter. On se servira donc de ces premières ressources jusqu'à ce qu'on puisse les développer avec l'aide d'une personne qui parle la langue.

Dans ce cas, on se conforme en tous points au procédé décrit avec détail pour l'étude de la langue anglaise. Nous nous bornerons ici à quelques indications pour l'allemand.

PREMIER EXERCICE.

Nous supposons encore qu'on se serve de la traduction de Télémaque (1). — On fait lire plusieurs fois à haute voix les premiers paragraphes. Cette lecture accoutume l'élève à la prononciation de l'allemand, et le familiarise d'avance avec ce qu'il doit apprendre par cœur. Chaque jour aussi il copie quelques lignes ou un paragraphe entier, selon le temps

(1) Voir le *Cours de Langue allemande*, publié par de Séprés, chez M. Mansut.

dont il peut disposer. Ensuite il explique, par phrases, la traduction allemande de chaque paragraphe français ; et pour cela, comme on l'a déjà vu, on lira alternativement une phrase allemande ou une phrase du texte, dont on dira aussitôt le français ou la phrase allemande correspondante.

Voici l'exemple de cet exercice :

Kalypso war untröstliche über die Abreise des Ulysses. — Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.

Dans sa douleur, elle se trouvait malheureuse d'être immortelle. — Im Gefühl ihres Schmerzes hielt sie es für ein Unglück, unsterblich zu sein.

Ihre Grotte ertönte nicht mehr von ihrem Gesange. — Sa grotte ne résonnait plus de son chant.

Les nymphes qui la servaient n'osaient lui parler. — Die Nymphen, ihre Dienerinnen wagten er nicht, mit ihr zu reden.

Einsam wandelte sie oft auf den blühenden Auen, womit ein ewiger Frühling ihre Insel umgrünzte.— Elle se promenait souvent seule sur les gazons fleuris, dont un printemps éternel bordait son île.

Etc., etc.

Après cette explication de l'auteur par phrases, on fait apprendre par cœur le paragraphe que l'élève vient de traduire ainsi. On lui recommande en même temps de chercher à le comprendre par membres de phrases, par locutions, et même par mots et par syllabes, en comparant les mots entre eux comme nous le verrons bientôt. Du premier paragraphe, on passe au second, puis au troisième, au quatrième, etc., en suivant le même procédé.

Nous résumerons donc ces procédés, qui sont les mêmes pour toutes les langues étrangères, dans les indications suivantes :

Lire, copier, apprendre par cœur la traduction, puis le texte, chercher à comprendre l'allemand par phrases, par locutions, etc., à l'aide de la traduction qui l'interprète.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

(APPRENDRE ET RÉPÉTER TOUS LES JOURS.

Avant de nous étendre davantage sur les exercices intellectuels, disons un mot de ce qui concerne la mémoire, puisque c'est elle, en définitive, qui fournit toutes les ressources à l'intelligence. Il faut donc s'assurer qu'elle ne fera jamais défaut dans toutes les circonstances où l'on en aura besoin.

Pour cela, nous ne nous lasserons pas d'insister sur la nécessité, qui doit être enfin comprise, de répéter sans cesse tout ce qu'on a appris, et l'on doit vérifier souvent les résultats de cette repétition.

Exemples :

Où lisez-vous Beredtsamkeit?

— Beredtsamkeit des Jünglings.

— Habituez-vous à reprendre la phrase au commencement pour donner l'idée complète.

— Calypso staunte über die Weisheit and Beredtsamkeit des Jünglings ; sie war geruhrt, etc.

— Où se trouve Blumen?

— Tausend hervorspriessende Blumen schmückten den grünnen Teppich, welches die Grotte umgab.

— En quelle phrase trouvez-vous Stimme?

— Mit ernster Stimme sprach Mentor zu ihm.

— Où est le mot Schalen?

— Ein Wein, füßer als Nektar, floß aus großen

silbernen Gefässen in goldem mit Blumen bekränzte Schalen.

— En quelle phrase se trouve Thränen?

— Oft stand sie unbeweglich an dem Gestade des Meeres, das sie mit ihren Thränen benetzte, etc.

— En quelle autre?

— Als Telemach den Namen seines Vaters hörte, vollten Thränen über seine Wangen, etc.

Etc., etc.

On devra souvent revenir à cette espèce de questions.

EXERCICES INTELLECTUELS.

L'exercice de traduction que nous avons indiqué en premier lieu nous mène assez naturellement à l'intelligence du Télémaque, par phrases, par locutions, par mots.

Quand l'élève est parvenu à reproduire sans hésitation la phrase correspondante à celle qui lui est lue tantôt en allemand, tantôt en français, il lui est facile de se rendre compte du sens des locutions ou parties de phrases, et même des mots. C'est alors qu'il se rappellera avec avantage la traduction qu'il a faite avant d'apprendre par cœur.

On peut donc diriger ces divers exercices de la manière suivante :

QUESTIONS PAR PHRASES. Que veut dire :

Er hatte sein sanftes Wesen und seinen edlen Stolz, seinen Wuchs und seinen majestätischen Gang.

— « Il avait sa douceur et sa fierté avec sa taille et sa démarche majestueuse. »

Comment traduit-on en allemand :
« Ensuite ils retournèrent auprès de la déesse, qui » les attendait. » — Hierauf kehrten sie zu der Göttin zurück, die ihnen wartete.

Que veut dire :

Ich reiste von Ithaka ab, um bei den andern Königen, welche von den Belagerung von Troja zurück gekommen waren, zu forschen, was aus meinem Vater geworden sey. — « J'étais parti d'I- » thaque pour aller demander aux autres rois reve- » nus du siége de Troie des nouvelles de mon père. »

Comment traduit-on en français :

Während Telemach redete, blickte Kalypso Mentor an; sie war betroffen; sie glaubte etwas göttliches in ihm zu sehen, aber sie war unvermögend den Streit ihrer Empfindungen zu schlichten. — « Pendant que Télémaque parlait, Calypso regardait » Mentor ; elle était étonnée, elle croyait sentir en » lui quelque chose de divin, et elle ne pouvait dé- » mêler ses pensées confuses. »

Etc., etc.

On prolongera ces simples questions selon le temps et les circonstances. On interrogera ensuite par parties de phrases et par mots, comme nous allons en donner un exemple.

QUESTIONS PAR PARTIES DE PHRASES. Que veut dire : über die Abreise des Ulysses? — du départ d'Ulysse.

Dites en Allemand : n'osaient lui parler. — Wagten er nicht, mit ihr zu reden.

Que signifie : Einsam wandelte sie oft? — Elle se promenait souvent seule.

Mettez en allemand : Loin de modérer sa douleur. — Weit entfernt, ihrem Schmerz zu lindern.

Expliquez : über welche sie hervorragte? — Au-dessus desquelles elle s'élevait.

Traduisez : Tröste dich über seine Verlust? — « Consolez-vous de l'avoir perdu. »

Que veut dire : ob mein Vater noch lebt? — « Si » mon père était encore en vie. »

Dites en allemand : Qui dévorent les hommes? — Die die Menschen auffressen.

Etc., etc.

Questions par mots. Des parties de phrases on déduit aisément le sens des expressions et celui des mots. C'est de ce dernier exercice qu'on s'occupe quand l'élève est parvenu à répondre sans hésiter aux questions précédentes. On pourrait renvoyer, pour tous ces détails, à ce qui a été dit au sujet de la langue anglaise; mais comme on ne saurait trop insister sur les moyens qui sont le fondement le plus sûr de toute étude, nous allons donner un nouvel exemple de ces explications par mots.

L'exercice se borne à demander le sens d'une partie de phrase que l'élève explique ensuite mot à mot.

« Elle se promenait souvent seule. — Einsam » wandelte sie oft. »

Einsam, seule. — wandelte, promenait. — sie, elle. — oft, souvent.

« La déesse reconnut en lui. — Die Göttin er» kannte in ihm. »

Die Göttin la déesse — erkannte reconnut — in en — ihm lui.

« Environnée d'une foule de jeunes nymphes. — » — Umgeben von einer Schaar junger Nymphen. »

Umgeben, entourée; — von einer, d'une; — Schaar, foule; — junger, de jeunes; — Nymphen, nymphes.

« Qui, après notre naufrage, nous a fait trouver » cette déesse ou cette mortelle. — Die uns nach

» unserm Schiffbruch diese Göttin oder diese Ster-
» bliche finden ließ. »

Die, qui; — uns, nous; — nach, après; — unserm, notre; — Schiffbruch, naufrage; — diese, cette; — Göttin, déesse; — oder, ou; — diese, cette; — Sterbliche, mortelle; — finden, trouver; — ließ, a laissé.

« Consolez-vous de l'avoir perdu. — Tröste dich
» über seinen Verlust. »

Tröste, console; — dich, toi; — über, sur; — seinen, sa; — Verlust, perte.

« Il les attache lui-même avec des bandelettes de
» la même couleur. — Er befestigte sie selbst mit
» Bändern von gleicher Farbe. »

Er, il; — befestigte, attacha; — sie, elles; — selbst, mêmes; — mit, avec; — Bändern, des bandes; — von, de; — gleicher, pareille; — Farbe, couleur.

« Pour retirer au dedans de vos murailles les ri-
» ches troupeaux que vous avez dans la campagne.
» — Die reichen Herden, die in den Feldern umher
» irren, in deine Mauern zu treiben. »

« L'année se passait en amusemens moraux et
» champêtres. — In Freuden des Herzens und der
» Natur ging das Jahr dahin. »

In, en; — Freuden, plaisirs; — des Herzens, du cœur; — und, et; — der Natur, de la nature; — ging, allait; — das Jahr, l'année; — dahin, ensuite.

« Et ordinairement au bout de trois ou quatre
» jours, nous étions tout surpris d'avoir pu nous
» en affecter. — Und in der Regel wunderten wir
» uns nach Verlauf von drei oder vier Tagen, wie so
» etwas uns hatte betrüben können. »

Und, et; — in der Regel, dans la règle; — wunderten wir uns, nous nous étonnions; — nach, après; — Verlauf, l'écoulement; — von, de; — drei,

trois; — oder, ou; — vier, quatre; — Tagen, jours; — wie, comme; — so, ainsi; — etwas, cela; — uns, nous; — hatte, avait; — betrüben, troubler; können, pu.

« Du moins en était-il ainsi de mes filles. — Wenigstens, du moins; — war, était; — es, cela; — mit, avec; — meiner, mes; — Töchtern, filles; — so, ainsi.

« Dans cette dispute importante qui a laborieuse-
» ment enfanté tant de volumes. — In diese wichtige
» Streitsache, über welche manches dicke Buch ge-
» schrieben ist. »

In, dans; — diese, cette; — wichtige, importante; — Streitsache, dispute; — über, sur, — welche, laquelle; — manches, beaucoup; — dicke gros; — — Buch, livre; — geschrieben, écrit; — ist, est.

Etc., etc.

On fait cet exercice sur les diverses parties de l'Epitome, et on le renouvelle aussi souvent que les circonstances peuvent le permettre.

QUESTIONS SUR LE SENS, OU SUR LES FAITS.

On a vérifié la mémoire de l'élève, c'est maintenant de son attention qu'il s'agit de s'assurer. A cet effet, on lui adressera d'abord, soit en allemand ou en français, des questions dont les réponses précises se trouvent dans les faits du livre. Les réponses doivent nécessairement avoir lieu en allemand.

De quoi Calypso ne pouvait-elle se consoler ? — Kalypso war untröstlich über die Abreise des Ulysses.

Pourquoi la déesse ne reconnut-elle pas Mentor, qui accompagnait Télémaque ?

Denn die höhern Gottheiten verbergen den Untergöttin alles, was ihnen gefällt, und Minerva, etc.

Quel sentiment éprouva Calypso après avoir entendu la prière de Télémaque?

—Staunte sie über die Weisheit und Beredsamkeit des Jünglings; sie war gerührt.

Pourquoi Calypso était-elle étonnée en regardant Mentor?

—Denn sie glaubte etwas Göttliches in ihm zu sehen.

Pourquoi Ulysse avait-il quitté Calypso?

— Um Ithaka wieder zu sehen.

Etendez cette réponse en profitant de ce que vous savez.

Um Ithaka wieder zu sehen; um in sein Vaterland, zu seiner Gattinn, seinem Sohne zurück zu kehren.

Ulysse n'était-il pas heureux auprès de Calypso?

Répondez avec le plus de détails que vous pourrez.

— Ihm ward darselbe Glück zu Theil, welches die ränkevolle Göttin dem Telemach anbot. Es hing nur von ihm ab die Unsterblichkeit mit ihr zu theilen. Sie bot ihm die Unsterblichkeit und ein Reich; aber er stieß dieses falsche Glück von sich. Der weise Ulysses zog es vor den Göttern zu gehorchen und seinen Ruhm zu bewahren.

Quand le ministre songea-t-il sérieusement au mariage?

— Nach seinem Eintritt in den geistlichen Stand war daher kaum ein Jahr verflossen.

Comment s'y prenait le Vicaire pour se débarrasser d'un hôte importun, ou d'une personne de mauvais caractère?

— Dann unterließ er beim Abschied niemals, ihm einen Reiserock oder ein Paar Stiefeln zu borgen; zuweilen auch ein Pferd das nicht viel taugte.

Comment étaient les enfants du Vicaire?

Seine Söhne rüstig und wacker, die Töchter schön und blühend.

Etc., etc.

On continue ces questions et on les reprend le plus souvent qu'il est possible. On en fait d'autres, semblables ou différentes, sur toutes les phrases de l'Epitome.

Ce serait une chose utile que de faire écrire quelques-unes des réflexions qui ont été faites en réponse aux questions; avec un peu de soin on finirait par donner à ces devoirs des développemens, de la liaison et de l'unité.

Comme complément de cet exercice, on peut demander à l'élève une récapitulation de tous les mots qu'il sait; il sera étonné lui-même des grandes ressources qu'il possède après avoir appris quelques pages. Les mots sont nécessairement pris au hasard. Voici un exemple :

Gazons, Auen, — le vaisseau, das Schiff, — semblable, ähnlich; — heureux, glücklich; — avaient, hatten; — le cœur, das Herz; — les amants, die Freier; — danger, Gefahr; — contre, gegen; — nous vécûmes, lebten wir; — jours, Tagen; — était, war; — je résolus, ich beschloß; — étudia, studirte; — exprimer, auszudrücken; — devoir, Pflicht; — d'apprendre, zu lernen; — mariage, Ehe; — etc., etc.

Toutes les réponses de l'élève doivent être appuyées par la citation de la phrase ou des phrases dont le mot demandé fait partie.

OBSERVATIONS GRAMMATICALES. — LECTURE DE LA GRAMMAIRE.

Les indications précédentes ont donné une idée de tout ce qu'on peut obtenir d'un élève qui sait quelques pages de l'Epitome. Cela montre la nécessité d'entretenir et de fertiliser la mémoire; par conséquent de ne point négliger la répétition de ce qui est su et l'acquisition de ce qui reste à apprendre.

Ainsi, après le premier livre de Télémaque, l'élève apprendra, en employant le même procédé, le texte et la traduction des quatre chapitres du Vicaire de Wakefield, contenus dans le Cours de la langue allemande.

En même temps, on peut demander à l'élève les remarques grammaticales qui ressortent du simple examen du livre, puis lui faire lire une grammaire, celle de Meidinger, ou toute autre. On se conformera, pour cette lecture, à ce qui a été indiqué sur le même sujet dans la langue anglaise; la seule différence est que l'élève apprendra par cœur les déclinaisons et les conjugaisons.

Rien de plus facile que ce dernier travail, quand on se contente de faire lire et vérifier en sa présence les déclinaisons et les conjugaisons. L'élève qui a décliné ou conjugué de vive voix une dixaine de fois, n'est plus jamais embarrassé pour l'application des substantifs et des verbes. C'est parce que nous avons obtenu les meilleurs résultats de cette acquisition, bien que soudaine, que nous conseillons de la placer presque au commencement de l'étude plutôt que de la remettre à la fin, avec la vérification générale de la grammaire. En effet, la connaissance des déclinaisons, dont toutes les désinences se trouvent dans les premières pages de l'*Epitome*, réagit sur ce que l'élève a

appris et le lui fait mieux comprendre ; de plus, elle facilite les observations de toute espèce que l'élève ne ferait pas sans elle, ou dont il n'aurait que le sentiment confus.

LECTURES NOUVELLES. — NARRÉS. — RAPPORTS.

Quoique les exercices dont il a été question jusqu'ici ne soient, pour ainsi dire, que des vérifications de la mémoire de l'élève, l'esprit cependant n'a pu y rester totalement étranger, dans le rapprochement des élémens divers des réponses. Mais cette activité, si indispensable pour tout le reste de l'étude, recevra toute son extension de l'habitude de parler ; et c'est à ce point que voilà l'élève parvenu. Il serait superflu de répéter ici tout ce que nous avons déjà dit sur la manière de faire raconter ; les indications de cet exercice ont été données avec des détails suffisans pour la langue maternelle, la langue latine ou anglaise. Nous ne croyons même pas devoir rappeler qu'un acheminement commode à cet exercice est le simple narré de ce que l'élève a appris par cœur, et que ce premier moyen ne présente aucune espèce de difficulté. Nous renvoyons pour cela, et pour tout ce qui tient à l'improvisation, aux exemples nombreux développés à propos de la langue anglaise. Ainsi chaque partie de l'*Epitome* pourra d'abord servir de texte à cet exercice ; puis on fera lire et raconter la *Guerre de trente ans*, qui se trouve à la fin du livre.

Mais on s'assurera auparavant que l'élève est à même de se rendre compte des faits et des plus petites circonstances de la narration ; car, indépendamment de la traduction qui se trouve en regard du texte, les ressources de l'*Epitome* faciliteront l'intelligence de tous les mots. C'est pourquoi il faudra

que chaque narré soit précédé de la lecture et de l'explication des passages dont on fera le rapport à ce qu'on sait. *Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste.*

Cet exercice consiste à lire une phrase allemande, et immédiatement après le français correspondant; à distinguer les mots expliqués littéralement par la traduction de ceux qui ne le sont pas, et à chercher le sens de ces derniers dans les souvenirs de l'*Epitome*.

De cette manière :

Première phrase de l'allemand. « Seit dem An-
» fang des Religionskriegs in Deutschland bis zum
» Münsterrischen Frieden, ist in der politischen Welt
» Europens kaum etwas Großes und Merkwürdiges
» geschehen, woran die Reformation nicht den
» vornehmsten Antheil gehebt hätte. »

Phrase française correspondante : « Depuis le com-
» mencement de la guerre de religion en Allemagne,
» jusqu'à la paix de Münster, il n'est rien arrivé de
» grand et de remarquable en Europe, où la réforme
» n'ait eu la principale part. »

A la simple lecture de l'allemand, il est facile de reconnaître que la plupart des mots se rencontrent plusieurs fois dans l'*Epitome*, et que les élémens de composition des autres sont également connus. Néanmoins nous allons montrer comment le texte se trouve expliqué par la traduction.

Seit, répond à *depuis*, et on l'a vu plusieurs fois dans l'*Epitome;* dem Anfang signifie *le commencement;* des Religionskriegs est un mot composé, dont les élémens sont faciles à reconnaître; Religions et kriegs; c'est-à-dire *guerre de religion;* in Deutschland veut dire *en Allemagne;* bis zum münsterrischen Frieden répond à *jusqu'à la paix de Münster;* et il

est impossible de se méprendre sur la signification de chaque mot; ist, *il est;* in der politischen Welt, *dans le monde politique;* Europens, *de l'Europe;* kaum, *à peine;* etwas, *quelque chose;* Grosses, *grand;* und, *et;* Merkwürdiges, est un mot composé de merk et de würdiges, ce qui signifie *digne de remarque* (remarquable); geschehen, *arrivé;* woran, *où;* die Reformation, *la réforme;* nicht, *non;* den vornehmsten, *la principale;* Antheil, *part;* gehebt, *eu;* hätte, *ait.*

On voit qu'à l'exception de deux mots composés, tous les autres de cette phrase se trouvent dans l'*Epitome*. Ceux, d'ailleurs, qui ne se présenteraient pas immédiatement à la mémoire, seraient sans peine expliqués par le sens général de la phrase.

C'est ainsi qu'on fera lire et expliquer tous les passages avant de les faire raconter. Il sera plus facile ensuite à l'élève de parler de choses qu'il connaîtra, et les mots, pour les dire, se feront moins attendre, dès qu'on les aura rapprochés de l'*Epitome*.

Mais comme moyen de diminuer la première difficulté de parler, on se borne au simple narré de ce que l'élève a appris par cœur; c'est-à-dire d'une espèce de commentaire un peu détaillé du *Télémaque*, et successivement des quatre chapitres du *Vicaire*. On trouvera dans l'instruction sur la langue anglaise la manière de se diriger dans cet exercice; nous n'avons rien à ajouter aux développemens qui y sont donnés à ce sujet.

On ne saurait, du reste, attacher trop d'importance à cet exercice; car c'est par son moyen que l'élève apprendra tous les faits de son livre, qu'il démêlera les divers sentimens de chacun des personnages qui s'y trouvent, et qu'il se familiarisera avec les mots, les expressions, les phrases et les tournures de phrases

que les bons écrivains allemands emploient pour exprimer leurs pensées et leurs sentimens.

COMPOSITIONS.

Aussitôt que l'élève commence à raconter assez couramment, et à comprendre la *Guerre de trente ans*, on peut lui faire écrire les réflexions qu'on lui a demandées sur les faits divers des livres qu'il a lus et racontés. Ce premier travail, quelque imparfait qu'il soit, est un acheminement facile à toutes les espèces de compositions, que l'on demandera successivement et à mesure que l'élève aura plus d'habitude de rendre ses pensées. C'est ainsi qu'on pourra s'occuper des *généralisations*; des *comparaisons* de *paragraphes*, de *chapitres* et de *livres*; *de la vérification de la grammaire*; des *réflexions sur un paragraphe, sur un personnage, sur un mot*; des *synonymes*; des *portraits*; des *lettres*; des *narrations*; des *tableaux*; des *fables*; des *dialogues*; des *synonymes d'intention*; enfin *de toutes les compositions indiquées* pour la langue anglaise et la langue maternelle, où l'on trouvera la manière de les proposer et de vérifier le travail de l'élève.

Nous allons terminer par la citation de quelques exemples dans lesquels il faut moins chercher la perfection que le résultat des premiers essais, qui s'améliorent promptement par la répétition suffisante des exercices qui ont été indiqués.

Pendant que l'élève s'habitue ainsi à écrire, on peut lui faire commencer la lecture d'un poète. On prend un ouvrage quelconque de Wieland, ou *Don Carlos* de Schiller; et on cherche à les comprendre par les mêmes moyens qu'on a compris la *Guerre de trente ans*.

COMPOSITION. — *Remarques grammaticales ou étude sur les syllabes.*

Quand on connaît bien les mots, on s'occupe du sens des syllabes, du moins autant que le permettent les ressources qui se trouvent dans un seul livre de *Télémaque*.

Par exemple, en voyant en même temps les mots unglücklich, unbeweglich, unempfindlich, etc., on devine sans peine que la syllabe lich est la terminaison d'un mot qualificatif.

En doit être nécessairement le signe du temps infinitif; on le remarque en rapprochant les mots beruhigen, merchen, geben, erblicken, treiben, etc.

La même syllabe marque encore le pluriel dans la plupart des temps des verbes: bedienten, unterstanden, waren, halten, haben, etc. On pourrait donc confondre les uns avec les autres, si le plus souvent l'infinitif n'était précédé d'un autre verbe ou de la syllabe zu.

En rapprochant les mots vorkam, hervorleuchtete, vorhaben, etc., on reconnaît aisément que la syllabe vor présente l'idée de ce qui est en *avant*. On pourrait, au besoin, s'assurer de cette signification par cette phrase: sein Vaterland scheinet vor ihm zu fliehen. Il est facile aussi de remarquer la place que cette syllabe occupe dans la composition des mots.

La comparaison de ceux-ci: Belagerung, Hoffnung, Verwunderung, Wohnung, etc., nous apprend que la syllabe ung est le signe du substantif, et que la signification du mot est renfermée dans Belager, hoffn, verwunder, wohn, etc.

On continue de cette manière à examiner tous les mots qui peuvent donner lieu à une décomposition

quelconque. C'est un secours pour l'intelligence des ouvrages qu'on lira dans la suite.

COMPOSITION ALLEMANDE. — SYNONYME.

Aufrichtigkeit; Freiheit, Redlichkeit. Diese drei Wörter übergeben das Bild der Wahrheit. Der Aufrichtige Mensch schabet Niemanden, der freie Mensch könnt seinen Gleichen schaden, und der treuherzig Mensch könnt sich selbst schaden, da ist die einzige Verschiedenheit die zwischen diesen Wörtern sey; obgleich die freien und treuherzigen Männer lieben und folgen die Wahrheit der aufrichtige Mann vorzüglich ist.

Die Freiheit tragt kühnlich zu reden.
Die redlichkeit ohne Klugheit.
Die Aufrichtigkeit mit Maßigüng.

AUTRE COMPOSITION.

Wohlthat genug für den Mann daß er andern Genüß hat als die Besitzung, denn sie ist nicht so lange seine Begierde zu sättigen. Aber es ist etwas in ihm, es ist die Hoffnung: diess ist eine Art von Glück theuer als es nicht abhangt von Ereignissen, es ist ausserordentlich daß ein Mann so unglücklich sey dass er diese sanfte Quelle von Trost verloren hatte.

Justification de la première phrase.

Wolthat genug für den	Wolthat genug für die, Völker. — Schiller.
Mann daß	Daß, der ehrliche Mann. le vicaire de Wakefield.
Er	Er, war stets.
Andern	Doch was die Andern.

Genuß	Genuß des Lebens.
Hat	Zu bieten hatte.
Als	Als, ich ernstlich.
Die Besitzung	Die Besitzung, eines Hauses.
Denn	Denn, jede Art von Glückspiel.
Sie	Sie darauf hielt.
Ist	Ist das wahr?
Nicht so	Nicht so schnellen.
Lange	Lebens lang war.
Zu	Zu ihren lage.
Seine	Seine Frau Gemahlin.
Begierde	Die Herrsch Begierde der Guisen.

AUTRE COMPOSITION.

La Prudence.

Die Klugheit ist eine Tugend die uns die Zukunft sehen läßt um dadurch das Böse abzuwenden, das uns einige Unruhe verursacht; sie begeistert uns zu der Wahl der Mittel die uns alle unsere Entschlüssen gelingen läßt und zum Glück führen welches das Ziel von allen unseren Thaten ist.

Übrigens die Billigkeit oder Unbilligkeit dieser Mittel ist nicht der wichtige Gegenstand der Sorgen des Klugen Mannes; Wohlthat genug für die Gesellschaft daß die Billigkeit des Herzens notwendig ist für das Glück, denn sucht nicht der kluge Mann Gutes zu thun, aber glücklich zu leben; und wenn er das Gute thut so ist es die einzige Hoffnung eines Lohnes so könte man einen klugen Mann heißen Cato den ältern, wie er in seinem Buch von Vorschritten lesen

läßt unter dem Vortrefflichsten: sey einig mit deinem Nachbarn; damit du deine Ochsen gut verkaufest. Es ist auch die Klugheit die den Hofmann begeistert der an die Spitze einer Unternehmung die Naaren stellt, die glauben für sich selbst zu arbeiten, und deren Loos ist ohne Belohnung zu seyn wenn sie nicht gelinget.

Die Klugheit ist die Quelle der Würden und des Reichthums.

Viele Eigenschaften sind unzertrennlich mit der Klugheit, darin bestehend, die Verstellung, der Scharfsinn, und die Geduld.

AUTRE COMPOSITION. — SUR LA MODÉRATION.

SOURCES DES IDÉES.

Faits de modération dans le Vicaire de Wakefield.

—Meine Kinder, die Sprößlinge der Mäßigkeit, wurden nicht weichlich erzogen; daher waren sie wohlgebildet und gesund zugleich; meine Söhne rüstig und wacker, die Töchter schön und blühend.

— Daher war ich stets entschlossen, mir keinen Substituten zu halten, jederman in meiner Gemeine selbst kennen zu lernen, die verheiratheten Männer zur Mäßigkeit und die Junggesellen zur Ehe aufzumuntern.

— Noch immer bleibt uns so viel, uns glücklich zu sehn, sobald wir mäßig sind. Mag uns Zufriedenheit ersetzen, was am Gelde fehlt.

— In Freuden des Herzens und der Natur ging das Jahr dahin; wir besuchten unsre reichen Nachbarn, und Hülfe brachten wir den Armen. Keine Wechsel des Glücks hatten wir zu fürchten, keine Beschwerde zu dulden.

Mäßigkeit.

Sich mit dem was man hat befriedigen und nichts weiters wünschen, dieses bestehet die **Mäßigkeit.** Es ist eine Tugend, ohne welche keine andere möglich ist, denn sobald als man sie vergißt so fällt man in alle Lastern, welche die gewöhnliche Folge von dem Mängel der Mäßigkeit sind.

Mit dieser Tugend ist man immer sicher den wahren Glück genießen zu können. Diese ist wie unser Schatten, laufen wir danach so können wir ihn nie erwischen, wenn wir ihm aber den Rück kehren so bleibt er immer hinter uns. So ist es daß es der mäßige Mann macht. Er lauft dem Glück nicht nach, er glaubt genug zu haben mit dem was er hat und kümmert sich nicht um reicher zu werden. Auf diese Weise kann er mit dem was das seinige ist, völlig zufrieden sein und die Seele von allen Begierden befreit das wahre Glück finden und genießen.

Justification.

Sich mit dem was man hat, etc. Lorsque le vicaire dit : In Freuden des Herzens und der Natur ging das Jahr dahin, etc. Il montre comment il se contentait de ce qu'il avait. Es ist eine Tugend ohne welche keine andere möglich ist, etc., etc. Ceci est le résumé de la conduite du vicaire lorsqu'il oublia sa modération dans la dispute sur la monogamie.

Mit dieser Tugend ist man immer lieber den wahren Glück genießen zu können. Le vicaire dit : Noch immer bleibt uns so viel uns glücklich zu sehn, sobald wir mäßig sind ; et autre part : So lebten wir denn mehrere Jahre im Schoose des reinsten Glücks.

Dieser ist wie unser Schatten, laufen wir danach

ſo können wir ihn nie erwiſchen wenn wir ihm aber den Rück kehren ſo bleibt er immer hinter uns. Cette comparaison est justifiée par la conduite de la femme et des filles du vicaire. Elles veulent briller et ne réussissent pas ; mais auparavant, lorsque, modérées dans leurs désirs, elles ne voulaient que ce qui était possible et raisonnable, elles étaient vraiment heureuses.

So iſt es daß es der mäßige Mann macht; er läuft dem Glück nicht nach, etc. Le vicaire dit: Meine Kinder, die Sprößlingen der Mäßigkeit wurden nicht weichlich erzogen, daher, etc.

La dernière phrase est l'analyse de la manière d'agir du vicaire dans tout le livre.

ÉTUDE

DE LA LANGUE ITALIENNE.

Nous n'avons pas d'autre marche à indiquer pour l'*italien* que pour l'*allemand*; c'est la même manière d'apprendre la prononciation, et tous les exercices sont aussi les mêmes. Nous nous bornerons donc à donner un exemple des premiers, qui sont une espèce de mise en train; pour le surplus, nous renverrons aux développemens donnés pour la langue allemande, la langue latine, et même la langue maternelle.

A défaut de maître italien, on fera usage, autant que possible, pour la prononciation, du *Télémaque* italien où est marqué l'accent tonique; car on saura qu'il faut essentiellement appuyer sur les syllabes qui portent cet accent. Si ce *Télémaque* manque, on fera comme pour les autres langues; prononçant selon la convention française jusqu'à ce que l'occasion se présente de s'habituer à la véritable intonation.

Ier EXERCICE.

On vérifie si l'élève comprend, phrase par phrase, le premier livre du *Télémaque*, qu'il répète chaque jour, et sur lequel on lui adresse diverses questions relatives à l'orthographe des mots.

Exemple :

Que veut dire : *Qual ardire è il vostro, gli disse, o giovane sconsigliato, d'approdare alla mia isola?*

Demande. Mille fiori nascenti smaltavano quelle praterie delle quale era circondata la grotta?

Demande. Comment dit-on : *Mentor, les yeux baissés, gardant un silence modeste, suivait Télémaque?*

Demande. Comment : *Le figuier, l'olivier, le grenadier, et tous les autres arbres couvraient la campagne, et en faisaient un grand jardin?*

Demande. Comment : *Votre père a eu le même bonheur que vous; mais, hélas! il n'a pas su en profiter?*

Demande. Que signifie : *Tornate in Itaca, seguiva a dirmi; forse subito che vi sarete tornato, vi giungerà altresì il vostro genitore, che è tanto caro agli dei?*

Demande. Que signifie : *Vidi allora, ma troppo tardi, tutto ciò che l'empito dell' imprudente età m'aveva impedito di considerare con attenzione?*

Demande. Que signifie : *Più dura mi parve questa condizione, che non mi sarebbe stata la morte; onde gridai subito?*

Demande. Comment dit-on : *Si ma prédiction est fausse, vous serez libre de nous immoler dans trois jours?*

Demande. Comment : *Ceux qui avaient méprisé la prédiction de Mentor perdirent leurs esclaves et leurs troupeaux?*

Demande. Comment : *Mentor ayant achevé de mettre les ennemis en désordre, les tailla en pièces, et poussa les fuyards jusque dans les forêts?*

Demande. Que veut dire : *Perciò ci fece accompagnare con alcuni negozianti Fenici, i quali, avendo commerzio con tutti i popoli dell' universo, viaggiano con sicurezza?*

Etc., etc.

On a soin de revenir sur les questions déjà faites, quand on n'a pas obtenu une réponse prompte et exacte.

IIe EXERCICE.

On s'attache au sens des mots, lorsque l'élève sait bien le livre par phrases : alors il connaîtra promptement la plupart des mots qui les composent, soit à cause de leur ressemblance avec les mots français, soit à cause de la place qu'ils occupent dans la phrase où ils correspondent, pour ainsi dire, avec ceux du texte.

Ainsi, la seule lecture de la première phrase en apprend tous les mots : *non poteva Calipso consolarsi della partenza d'Ulisse* (non pouvait Calypso se consoler du départ d'Ulysse).

Più signifie *plus;* on le voit en comparant le sens du second membre de la première phrase avec celui de la troisième.

Pour celle-ci, il y a en français : *la grotte ne résonnait plus du doux son de sa voix;* et en italien : *Più la sua grotta non risonava della dolce primiera armonia.* La comparaison apprend donc que *le doux son de sa voix* a été traduit en italien par *della dolce primiera armonia* (mot à mot, de la douce première harmonie.)

La phrase française : *Quel est donc votre père que vous cherchez? reprit la déesse,* est rendu en italien par *E chi è mai, soggiunse la dea, questo vestro padre, per cui tanto vi affaticate?* Et le rapprochement des mots des deux langues nous montre que *per cui tanto vi affaticate,* répond à *que vous cherchez.* D'après cela, il est facile de deviner la signification du mot *affaticate,* qui est le seul qu'on n'ait pas vu autre part.

De même, en comparant la phrase française *elle était tapissée d'une jeune vigne qui étendait également ses branches souples de tous côtés,* avec la traduction *una vite novella ne vestiva tutte intorno co' suoi pie-*

[illegible] *tralci le mura*, il est facile de reconnaître la signification de chaque mot, quoique la phrase italienne ne donne que l'équivalent de celle du texte, et on remarque aussitôt que le mot *également* n'a pas été rendu.

Etc., etc.

Après avoir fait trouver ainsi successivement la signification de tous les mots, on les demande ensuite au hasard ; et l'élève doit pouvoir, au besoin, justifier toutes ses réponses.

IIIe EXERCICE.

Lorsque après avoir compris tous les mots du premier livre de *Télémaque*, on étend son travail à l'explication des syllabes, la première chose qui frappe, c'est qu'en italien comme en français les terminaisons des noms propres sont invariables. Ainsi on trouve, dans toutes les circonstances, *Mentore, Calipso, Telemaco*, etc.

Ava est le signe d'un temps passé ; on le voit par les mots *riputava, risonava, bagnava, accompagnava, aspettava*, etc.

Le simple rapprochement des mots *servirla, parlarle, conoscerlo, prevenirgli, sacrificarli, colla*, etc., fait connaître la signification des syllabes finales, et donne lieu de remarquer en même temps que, dans les cas pareils, l'objet de l'action s'adjoint au mot même qui la marque.

On étend encore ses recherches. Plus les observations seront multipliées, plus on trouvera ensuite de facilité pour comprendre les auteurs qui succéderont au *Télémaque*.

En réfléchissant sur la composition des mots *giovanette, cristallino, isolette, fanciullini*, etc., on se

rend facilement compte de l'intention renfermée dans les syllabes *etta, ino, ini*, etc.

A la seule inspection de l'orthographe des mots *replicò, ragguaglierò, narrò, sinamtrò, commandò, s'applicò*, etc., on reconnaît que la syllabe *ò* est le signe du temps passé, à la troisième personne.

Ce petit nombre d'exemples doit suffire pour ne laisser aucun doute sur la marche et le but de cet exercice.

LECTURES NOUVELLES. — NARRÉS, ETC.

Quand, au moyen des divers exercices qui précèdent, l'élève comprend le Télémaque, on choisit un ouvrage italien, dont on cherche à se rendre compte par la traduction en regard et les connaissances acquises.

On raconte chaque lecture, et on lit vite, pour être à même de revenir plus souvent au commencement du livre.

Cet ouvrage peut être ou les *Nuits romaines*, ou les *Lettres d'une Péruvienne*, ou même les *Sonnets de Pétrarque*.

On vérifie la grammaire.

On lit ensuite un livre quelconque, que l'on raconte après l'avoir rapporté au Télémaque et aux lectures précédentes; puis on compose.

Pour les différens genres de compositions, comme pour la manière de les proposer et de les vérifier, nous renvoyons à l'article de la langue anglaise, où l'on trouvera tous les détails nécessaires. Nous nous contenterons de citer, pour exemple, la composition d'un élève : une seule les comprend toutes.

TÉLÉMAQUE, AUPRÈS DU ROI D'ÉGYPTE, ÉCRIT A MENTOR DONT IL IGNORE LA DESTINÉE.

O mio caro Mentore, in quel luogo siete voi? qual è la vostra sorte? Mortale inquietudine! crudele situazione! Non posso esser mai totalmente felice: più non sono nella servitù; il grandissimo re Sesostris avendo riconosciuto la perfidia di Metophis, m' ha colmato di doni e mi darà un vascello per ritornare alla mia patria. Ma io non voglio sentire parlare d'una partenza senza Mentore. Ahi! non so ancora per qual via potrò fare capitare nelle vostre manni la mia lettera. Qualcunque sia colui che vi porterà questo mio viglietto, non cesserò d'invidiare la sua sorte: esso sarà sicuro della vostra vita nel tempo che sarò divorato d'inquietudini. Mentore caro, quando potrò io udire i vostri preziosi consiglj, quando potrò abbracciarvi e ritornare con voi in Itaca! Non lo so; forse questa felicità non sarà mai per me. O sostegno caro della mia gioventù! ove siete voi? O me stolto, o imprudente! Il mio cuore si strugge? Se aveva seguito i vostri consiglj, sarei in Itaca, dove la madre indarno mi aspetto, dove il padre è forse a quest' ora ritornato; sarei nella mia patria con voi, in vece che sono allontanato di coloro che amo tanto. Il temerario Telemaco ha fatto il vostro tormento, ma spero rivedervi ancora, Mentore. I giusti dei non avrebbero assalito il sevio per i falli d'un imprudente. Venite dunque, o mio caro amico! venite, e ci anderemo insieme in Itaca.

ÉTUDE

DE LA GÉOGRAPHIE.

La géographie est une science dont les détails sont inutiles à la masse des hommes, même des savans : c'est pourquoi on peut vouloir n'en prendre qu'une teinture légère, ou en faire une étude spéciale et approfondie. Dans l'éducation domestique, il suffit en général de faire rapporter la géographie à l'histoire à mesure que l'élève avance dans cette science ; car les faits de l'histoire s'enchaînent la plus souvent dans un ordre dépendant des localités où ils se passent ; en sorte qu'il s'établit involontairement dans l'esprit de celui qui étudie l'histoire une relation nécessaire entre les événemens et les pays dont la position géographique a déterminé les successions. Qui oserait parler de Colomb sans connaître la place qu'occupe sur notre globe le continent américain qui fut sa découverte? etc. Or, prenez un fait quelconque de l'histoire, vous y rattacherez sans peine une connaissance géographique.

Quel que soit le livre que vous étudiez, il est plein de noms de pays, de terres, de lieux, etc. Apprenez la position de ces lieux sur une carte, et rapportez-y les autres. Si l'on savait tout ce qu'il y a de géographie dans le Télémaque, on serait plus savant qu'on ne pense.

Et dans le cas où l'on voudrait se borner à ces connaissances géographiques, on ferait faire sous ce rapport à l'élève l'analyse du premier livre, c'est-à-dire, raconter tout ce qu'il y a de géographie dans ce livre. L'île de Calypso nous fournit cette question:

Qu'est-ce qu'une île? Il en est de même pour Ithaque. Où sont ces îles? Qu'est-ce que la mer? Pylos? Lacédémone? l'Afrique, la Sicile? les monts Nébrodes? l'Acragas? l'Asie? l'île de Circé? la Phénicie? la Numidie? Où était le pays des Lestrigons, des Lapithes? l'île des Phéaciens, etc., etc.

Quand l'élève saura bien tout ce qu'il y a de géographie dans le premier livre, il y rapportera tous les autres.

Alors l'élève parlera, en général, de la géographie, en citant les faits qu'il généralise.

Et enfin, à cette exposition intellectuelle, il rapportera les traités de géographie, pour voir s'il n'aurait pas pu dire, d'après le Télémaque, ce qu'il a omis. Cet exercice lui apprendra à parler la langue de Fénélon au sujet de la géographie.

Mais pour qui veut faire de cette science une étude spéciale, il faut *savoir quelque chose et y rapporter le reste*. La méthode est toujours la même, comme nous l'allons montrer par l'exposé de l'application que nous en avons faite à la géographie.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

On lit et on raconte les premières pages du *Cours de Géographie* (1), pour se rendre compte des mots de convention. Ensuite on commence à apprendre par cœur les *Fleuves de l'Europe*, et successivement ceux de toutes les autres parties du monde. C'est l'*Epitome*. Il aurait pu être tout autre, se former des chaînes des montagnes, ou de la carte d'un pays, ou, etc.; mais il sera facile de s'expliquer les motifs de notre préférence.

---

(1) Voir le *Cours de Géographie*, par de Sèprès, chez Mansut.

Tout en apprenant les fleuves, l'élève doit regarder sur la carte la situation de tous les objets mentionnés dans sa leçon, et répéter la carte sous les yeux. De cette façon, il se rendra bien vite capable de dessiner de mémoire, sur un papier ou sur un tableau, tout ce qu'il aura appris. Ce moyen de vérification devra être souvent employe.

Pour apprendre et retenir, il n'y a rien à ajouter aux prescriptions plusieurs fois données sous ce double rapport : c'est par l'exercice de l'attention que l'on apprend ce que la fréquente répétition fait seule retenir.

Quelques questions faites au hasard constatent les acquisitions de la mémoire.

Combien de fleuves se jettent-ils dans la Méditerranée ?

Quel est le cours de la Duna?

Quel est le fleuve qui passe à Varsovie?

Quel fleuve reçoit la Sprée ?

Quel fleuve sépare les départemens du Cher et de la Nièvre ?

Quel est le fleuve qui se jette par 38° 40' de latitude nord ?

Décrivez le cours de la Guadiana ? les départemens traversés par la Loire ? le Danube avec *tous* ses affluens ?

On fera la même chose pour les fleuves de toutes les parties du monde.

LECTURE. — NARRÉS. — DESSIN DE CARTES. — RAPPROCHEMENS. — VÉRIFICATION, ETC.

Quand l'*Epitome* est appris, on lit et on raconte les descriptions des divers pays, en commençant par celle de la France. Pour la lecture, l'élève suit sur la carte tous les détails donnés par le livre, et

le *narré* comprend la désignation de vive voix et le dessin sur le papier ou sur un tableau, des mers, des montagnes, des pays, des villes, etc., qu'il a retenus de la lecture.

Après la France, on lit de la même manière toutes les autres parties de la géographie.

Quand, à force de lectures répétées, l'élève est parvenu à raconter avec une certaine abondance, on vérifie si sa mémoire lui rappelle également la situation respective et même la forme des pays dont il a parlé.

On lui dit, par exemple, de retracer sur le tableau ou sur un papier le département de la Seine. Il en dessine aussitôt les limites et les routes, les rivières, ainsi que les autres détails qu'il y a vus; puis il ouvre l'atlas, afin de connaître, par la comparaison, ce qui est exact, erroné ou omis dans ce qu'il a fait. On passe à un autre département, ou bien l'on demande la représentation de telle ou telle partie des côtes, le cours entier d'un fleuve, ou seulement celui qu'il a dans un des départemens qu'il baigne; en un mot, on adresse toutes les questions propres à s'assurer de la fidélité de la mémoire de l'élève pour le dessin des détails.

On l'interroge ensuite sur la position géographique des villes et des départemens, sur leur situation relative, sur les communications d'un lieu à un autre, etc.

Dès que l'élève répond à la plupart des questions qui lui sont faites sur les détails qui se trouvent dans la carte, on peut lui faire commencer l'étude d'un autre pays. La comparaison qu'il en fera avec la France sera un nouveau moyen de répéter celle-ci.

Demande. Qu'est-ce qu'un département?

Demande. Combien y en a-t-il en France?

Réponse. Quatre-vingt-six.

Demande. Comment le savez-vous?

Réponse. C'est indiqué dans le titre de la carte.

Le maître n'admettra point cette réponse, parce que l'élève doit avoir la certitude de ce qu'il dit.

Demande. Où est situé le mont Blanc? le lac de Genève? Darmstadt?

Demande. Y a-t-il une ressemblance entre le cours de la Loire et celui de la Seine?

Demande. Y a-t-il des îles qui dépendent de la France?

Demande. Quels sont les départemens situés au sud? ceux situés à l'ouest?

Demande. Peut-on et même doit-on se faire une règle pour une pareille division des départemens, c'est-à-dire en départemens situés à l'est, au centre, etc.?

Demande. Y a-t-il des montagnes en France? comment le savez-vous?

Demande. Qu'appelle-t-on Bouches-du-Rhône? Quels sont les départemens que ce fleuve arrose, et quelles sont les rivières qu'il reçoit dans son cours?

Demande. Entre quelles lignes, entre quels degrés se trouve placée la France?

Demande. La plus longue distance se trouve-t-elle du nord au sud, ou de l'est à l'ouest?

Demande. Les rivières sont-elles également distribuées sur le territoire de la France?

Etc., etc.

Quand l'élève, par la lecture répétée de la carte, est parvenu à en connaître les principaux détails, on fixe son attention sur la situation des lieux par rapport aux lignes qui s'y trouvent tracées, et dont il a dû parler dans les narrés qu'il a faits.

Il dit d'abord ce qu'il pense de ces lignes; l'usage qu'il leur suppose; ce qu'il remarque dans leur direction, etc.

Puis il considère, comme je viens de le dire, le rapport de ces lignes à la position des lieux.

EXEMPLE.

Demande. Combien y a-t-il de lignes dans la largeur, combien y en a-t-il dans la hauteur de la carte?

Demande. Entre lesquelles la France se trouve-t-elle placée?

Demande. A quelle distance de ces lignes se trouve Paris?

Demande. Entre quelles lignes s'étend le cours de la Loire?

Demande. Entre quelles lignes se trouve compris le département d'Indre-et-Loire?

Demande. Entre lesquelles est comprise la frontière de l'Est?

Demande. Peut-on, au moyen de ces lignes, connaître la distance d'un lieu à un autre?

Demande. D'après cela, peut-on connaître la distance de Marseille à l'île de Corse?

Etc., etc.

RÉFLEXIONS ÉCRITES.

Pendant la lecture, on peut demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui leur sont adressées. Voici, par exemple, la réponse à quelques-unes des précédentes.

1° La largeur de la carte est occupée par 19 lignes qui vont de bas en haut, et la hauteur est déterminée par 9 lignes, qui, dirigées dans un sens presque horizontal, coupent les premières.

2° La France se trouve placée entre la 42e et la 52e dans le sens horizontal, et entre la 8e et la 6e dans

le sens vertical, en allant de la ligne o vers l'ouest, et de cette même ligne vers l'est.

3° Paris est placé sur la ligne marquée par o, et au-dessous de son intersection avec la ligne 49, et à une distance de ce point d'intersection égale à un peu plus de la moitié de ce qui représente cinq lieues sur l'échelle.

4° Le cours de la Loire s'étend entre les lignes 44 et 48, et entre les lignes 5 du côté de l'ouest, et 2 du côté de l'est.

5° Le département d'Indre-et-Loire se trouve compris entre les lignes 46 et 48; et, dans l'autre sens, entre les lignes 1 et 3.

6° La frontière de l'est est comprise entre les lignes 43 et 49; et, dans le sens vertical, entre les lignes 3 et 6.

7° Au moyen de ces lignes, on peut connaître la distance d'un lieu à un autre; car la partie de ligne interceptée entre deux horizontales est égale partout à la grandeur qui représente 25 lieues sur l'échelle placée au bas de la carte.

8° D'après cela, il est facile de connaître la distance de Marseille à l'île de Corse; et en faisant usage de ce qui vient d'être observé, on trouve qu'il y a 70 lieues de Marseille à Ajaccio, ou 30 myriamètres et demi.

AUTRE COMPOSITION.

On peut aussi demander des réflexions générales sur la géographie, moyen infaillible de faire revenir l'élève sur ce qu'il a vu et retenu.

EXEMPLE.

Différente de l'étude d'un grand nombre d'autres sciences, celle de la Géographie, telle qu'elle nous

est présentée, n'exige que de la mémoire. Le raisonnement n'est point nécessaire pour en prendre connaissance, et le langage qu'elle nous parle est purement conventionnel. Ce sont de simples faits qui sont offerts, et auxquels nous rattachons les idées à nous connues, des divisions nombreuses que la Géographie comporte. Elle s'occupe seulement de nous détailler ce que nous présente le globe que nous habitons. Elle a pour but de nous peindre les parties dont il se compose, sans que nous soyons obligés de parcourir nous-mêmes les vastes contrées qu'elle figure sur un tableau étroit, et dans un cadre qui, tout resserré qu'il est, nous permet de prendre une connaissance exacte des lieux : par elle nous apprenons sans peine et sans difficulté ce que de longs travaux ont seuls pu nous faire connaître; et, sans courir aucun danger, nous fixons dans notre esprit la place des pays dont les naufrages ou d'autres catastrophes ont souvent signalé la découverte.

AUTRE COMPOSITION.

On demande des réflexions d'après le fait seul des cartes.

EXEMPLE.

La mappemonde ne doit être envisagée que comme la projection d'une sphère qui est l'image de la terre elle-même. Cette sphère, partagée par la moitié, donne les deux hémisphères représentés par les circonférences qui contiennent l'ancien et le nouveau monde, et les divisions, faites par des plans qu'on

suppose sécans à la sphère, sont représentées par des arcs contenus dans les grandes circonférences. D'après cet effet, prescrit par la perspective, le point de tangence des deux circonférences doit être considéré comme une charnière autour de laquelle se meuvent les hémisphères, de telle sorte que les deux points qui nous paraissent les extrémités de l'équateur aillent se rejoindre, en rapprochant ainsi les points que la carte nous fait paraître comme séparés l'un de l'autre par la distance la plus considérable : les divisions d'un cercle sont, par conséquent, les mêmes que celles de l'autre, et les cercles qui passent par ces points dans l'un, servent en même temps à déterminer les autres correspondans. Ces cercles, dont la distance est connue, distance qui correspond à une grandeur évaluée sur la terre, servent à fixer la position des lieux par rapport à d'autres, en partant d'un point fixe auquel tout le reste est rapporté.

Ainsi, pour tracer la mappemonde, mais la mappemonde entière, et je veux dire par-là, non seulement les pays qu'elle renferme, leurs élémens, leurs limites, mais encore ses divisions et les distances proportionnelles qu'elle doit donner, il a fallu supposer ou avoir effectivement une sphère partagée en deux hémisphères égaux, dont la partie plane reposât sur le papier, et qui fussent tangens l'un à l'autre. Ainsi, le papier étant un plan fixe, limité par les circonférences de cercle tracées par les hémisphères, pour déterminer les divisions de cet hémisphère sur le plan, il a fallu abaisser ou supposer abaissées de différens points de la circonférence, de l'équateur, par exemple, dont le plan est nécessairement perpendiculaire au plan du papier, des perpendiculaires dont les pieds, placés sur une même ligne droite, déterminent la ligne qui, sur la

mappemonde, doit nous représenter une surface, c'est-à-dire les deux dimensions du plan véritable. Voilà le motif pour lequel le méridien principal et le plan de l'équateur sont représentés par deux simples lignes perpendiculaires l'une à l'autre, et égales aux diamètres de ces plans circulaires. Les autres méridiens aboutissant tous aux pôles, sont aussi perpendiculaires à l'équateur; mais, pouvant être aussi nombreux que la division adoptée pour la circonférence contient de degrés, ils sont obliques par rapport au méridien principal. Pour déterminer ces méridiens et leur obliquité sur le papier, le moyen de construction est semblable au premier; et cependant il donne des lignes courbes, quoique représentant un plan parfaitement égal au méridien principal; et cela doit être, car les pieds des perpendiculaires abaissées de différens points d'une courbe dont le plan est oblique au plan fixe, ne peuvent être en ligne droite, puisqu'on a vu que cela a lieu lorsque les deux plans sont perpendiculaires l'un à l'autre. Ainsi, les abaissemens successifs de perpendiculaires ont déterminé ces systèmes d'arcs de cercles renfermés dans la mappemonde; et plus ce cercle se rapproche du papier, plus les droites sont petites; tellement qu'enfin, pour le cercle qui y touche, ou, en d'autres termes, pour l'équateur, elles se réduisent à des points. Deux points situés aux extrémités d'un même diamètre sont symétriques : donc, d'après les dispositions de la mappemonde, un point de l'une des deux demi-circonférences a son symétrique dans l'autre. Ces deux points sont connus en géographie sous le nom d'antipodes.

Ainsi, comme on le voit, la mappemonde présente matière à des constructions dont l'exactitude exige une certaine habileté. Mais ces constructions sont faites à l'aide des instrumens; il n'y a donc là rien

de nouveau pour celui qui est familier avec les constructions géométriques : il n'en trouve qu'une simple application. En effet, elles rentrent dans l'énoncé de ce problème : Étant donné un solide dont les points de la surface convexe sont fixes de position entre eux, déterminer les points correspondans sur une surface plane représentant la surface convexe. Or, dans un problème de géométrie quelconque, deux choses distinctes nous frappent d'abord : d'un côté l'analyse ou la marche justificative de la construction, de l'autre, la construction elle-même, ou, en différens termes, calcul d'une part, et évaluation du calcul en lignes de l'autre. Ainsi, les points de la mappemonde correspondans aux points de la surface de la sphère peuvent donc être déterminés au moyen du calcul, indépendamment de la construction géométrique : de sorte que le grand cercle de la sphère étant partagé en 360 parties égales, celui de la figure plane aura le même nombre de subdivisions. Ces divisions seront proportionnelles aux parties analogues de l'autre cercle. Connaissant une fois cé rapport constant, il sera facile de trouver le rapport de deux distances quelconques, prises, l'une sur la sphère, l'autre sur la carte. En effet, on posera toujours cette proportion : Une distance sphérique donnée correspondant à telle distance plane, à quelle distance plane correspondra une distance sphérique plus grande ou plus petite que la première? Ainsi, on pourra déterminer autant de points que l'on voudra, les rapprocher autant que possible, et atteindre toujours plus d'exactitude. Cependant, ce procédé, et il est facile de le voir, est d'une grande longueur, comparativement au système des projections; il pourrait donc lui être substitué sans beaucoup d'avantages; mais il est un moyen de vérification, et l'une et l'autre méthode peuvent servir

à la preuve des résultats qu'elles ont réciproquement fournis.

En dernière analyse, la mappemonde n'est pour nous que la projection d'un solide sur un plan : elle contient tout ce que renferme ce solide à la surface convexe. De même, les cartes détachées présentent aussi le tableau d'un pays particulier, d'une contrée séparée ; mais mieux suivie dans ses détails et plus développée. Elles ne sont, à proprement parler, qu'un extrait de la mappemonde ; et, pour les construire, la méthode employée à l'égard de la première me paraît inutile. En effet, les cartes isolées sont proportionnelles à la mappemonde, comme celle-ci l'est à la terre elle-même. De plus, comme les distances, dans un pays particulier, sont faciles à évaluer au moyen des mesures linéaires adoptées, en réduisant ces distances à celles voulues par la proportion des échelles, on trouve le moyen de marquer beaucoup plus de lieux habités que sur la mappemonde, qui, d'ailleurs, serait d'une dimension trop grande, si les détails de chaque carte à part se trouvaient tous en elle. Ainsi, elle ne doit avoir à nos yeux d'autre but que de fixer la position des pays, les uns par rapport aux autres, leur latitude, leur longitude, donner une idée de leur forme sphérique, et, par leur rapprochement mutuel, indiquer la portion terrestre et la portion occupée par les eaux.

RAPPROCHEMENS DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'HISTOIRE.

Après avoir étudié les autres cartes de l'atlas sous tous les rapports possibles, et les avoir rapprochées de celle de France dans les détails, on continue à faire des réflexions tout-à-fait générales sur la géo-

graphie. Concurremment avec cet exercice, on s'occupe à rattacher aux points géographiques que des événemens fameux ont rendus célèbres, les faits historiques dont ils ont été le théâtre. Citant donc seulement la substance de ces événemens, on entre dans une description détaillée sur la position des villes ou des endroits dont il s'agit, n'omettant aucune des particularités qui les distinguent. Nous indiquons ce travail à l'article de géographie, quoiqu'il paraisse tenir également à l'histoire; mais c'est parce que les détails devront plutôt se rapporter à la géographie, le nombre des moyens propres à graver dans la mémoire les événemens historiques étant d'ailleurs assez grand. Dans cette étude, si elle est faite avec le soin nécessaire, la carte de France devra être celle que l'on possèdera naturellement le mieux, ayant été prise pour point de départ, ce qui a été fait à dessein, puisqu'elle est pour nous celle qui est le plus utile à connaître; elle sera répétée autant de fois à elle seule que les autres cartes étudiées successivement. Les mêmes faits se présentent toujours en elle, tandis que pour les autres les faits sont seulement analogues. Non seulement cet exercice amènera à une connaissance plus parfaite des détails de la carte; mais il fera savoir d'une manière approximative l'étendue d'un pays par rapport à un autre, la position respective de deux capitales, quelles sont les villes qui se trouvent sur les mêmes degrés ou les mêmes méridiens, etc., etc., etc. Il est entendu que l'élève doit dessiner de mémoire les pays dont il a étudié les cartes. Après avoir terminé son ouvrage, il comparera avec le modèle; il remarquera ses erreurs, en ne se laissant point arrêter par l'imperfection presque inévitable de ces premiers essais; ce n'est qu'après avoir souvent comparé qu'il peut espérer de tracer des cartes peu défectueuses. Le point prin-

cipal est d'entreprendre : ce premier pas fait, les difficultés deviendront bientôt moins grandes.

CARTES.

On demande aussi, comme rapprochement avec l'histoire, la carte de chaque personnage important, dressée d'après son histoire, ou bien la carte d'un peuple.

De cette manière l'histoire, la chronologie et la géographie se lient et se casent en même temps dans la mémoire par les yeux. Souvent une même carte servira pour plusieurs personnages, ou plusieurs peuples : c'est ainsi qu'on n'en aura qu'une seule pour Adam, Noé, Abraham, Moïse, Ulysse et David, parce que l'Eden, le mont Ararath, l'Egypte et la colonie de Moïse, le lieu où l'on suppose que fut Troie, et enfin Jérusalem s'y trouvent.

La carte d'Alexandre comprendra l'empire de Cyrus. On peut d'ailleurs exercer les élèves à composer une carte pour chacun des personnages que nous venons de dire.

Les cartes de Mahomet, de Charlemagne, etc., de Louis XIV, de Napoléon, remettront en mémoire tous les principaux faits de l'*histoire du moyen âge* et de l'*histoire moderne*.

VÉRIFICATIONS.

Pour compléter l'étude de la géographie, et en assurer les résultats, on fera de fréquentes vérifications dont nous donnons ci-après un modèle très-étendu.

Toutes les vérifications possibles sur un manuel : simples questions; 1° sur la carte, 2° sans la carte.—

Résumés. — Généralisations. — Comparaisons. — Déterminations, etc.

Dites *tout ce que vous savez* sur le royaume de...— la province... — le département... — la ville... — le fleuve...— la montagne... — les caps, etc.

Comment avez-vous appris ce que vous savez en géographie? — Que pensez-vous de cette étude? — Comparez-la avec celles que vous avez déjà faites sur... la langue française, la tragédie, le dessin, etc.

EXEMPLES DE VÉRIFICATIONS SUR LA MAPPEMONDE.

Comparez l'étendue de la terre ferme avec celle des eaux; —l'hémisphère boréal (septentrional) avec l'austral.

En combien de parties la terre est-elle divisée? — Quelles sont-elles? — Comment sont-elles situées les unes par rapport aux autres? — Quelles sont les bornes de chacune?

Quelle est la plus grande? — la plus petite?

Comparez la grandeur et la population de chaque partie du monde avec celle de l'Europe.

Comparez *l'étendue de chaque pays* avec celle de la France; — de l'Italie; — de la Sicile, etc. (de manière à garder une idée exacte des grandeurs relatives de tous les pays).

Quelles sont les *grandes mers* du globe? — Quels pays baigne chacune d'elles?

Comparez l'étendue des grandes mers. — Comment communiquent-elles ensemble?

Quelles sont les principales îles du grand Océan? — de chaque grande mer?

Quelles sont les *mers intérieures* du globe?

Comparez l'étendue de chaque mer du monde avec celle de l'Adriatique, etc.

A quelle grande mer se rattache chaque mer intérieure ?

Principales chaînes de *montagnes*. — Leur suite, par ex., du cap Horn au Caucase. — Leurs ramifications. — Leurs rapports avec la configuration des terres et des mers ; — avec les golfes, les isthmes, les caps, etc.

Quelles sont les plus hautes montagnes du monde ? — Où sont-elles ? — Rapport de la plus haute avec le diamètre de la terre, un peu plus que le tiers du tour.

Comparez l'étendue des divers *lacs* avec celle du lac de... Genève.

Quels sont les *isthmes* les plus célèbres ? — Quelles terres joignent-ils ? — Entre quelles mers sont-ils resserrés ?

Quelles sont les *chutes* ou cataractes les plus connues ? — Où se trouvent-elles ? — A quelle distance de la source, des villes, etc. ? — Quelles communications peuvent-elles interrompre ?

Voyages... de Marseille à Quito ; — à l'Indoustan ; — par terre ; par mer.

Des *cercles* ; Tropiques ; — Equateur ; — Parallèles ; — Méridiens. Comment sont-ils placés 1° les uns par rapport aux autres, 2° par rapport à la terre ? — Quelle différence y a-t-il entre les méridiens et les parallèles ? — Quels sont les pays, les mers, les peuples, les montagnes, sous le cercle polaire ? — sous chaque tropique ? — sous l'équateur ?

Quels sont les pays sous les mêmes parallèles (ou de même latitude) que la France ? — que Paris ? — que le cap de Bonne-Espérance ?... de même longitude ou sous les mêmes méridiens ?

Comptez sur la carte les 90 parallèles de chaque hémisphère ; — les 180 méridiens à l'est et à l'ouest.

Entre quels parallèles se trouvent l'Egypte, la Nouvelle-Hollande, etc., etc. — Entre quels méridiens ?

Comparez le nombre des méridiens autour de la terre, et tirez-en la valeur approchée d'un degré de longitude 1° à l'équateur, 2° en France, 3° sous le cercle polaire.

Pourquoi le degré de latitude paraît-il toujours le même ? etc., etc.

CARTE D'EUROPE.

Quelles sont les *bornes* de l'Europe ? — Quelles sont ses *parties* principales ? — Montrez-les ? — Où sont-elles ? — Leur position dans l'Europe ? — leur position les unes par rapport aux autres ?... — à la France ? — Combien au nord, et lesquelles ? — au centre ? — au midi ?

Racontez la forme de chaque pays ; — comparez les formes diverses.

Population de l'Europe. — Comparez les états de l'Europe à la France pour l'étendue et la population, exemple : la Russie est (à la vue) 7 fois plus grande que la France ; donc, pour être aussi peuplée, elle devrait avoir 7 fois 30 ou 210 millions d'habitans ; elle n'en a que 50 ; donc elle est 200/50 ou 4 fois moins peuplée que la France.

Capitales des pays de l'Europe. — Classez-les 1° d'après leur position ; 2° d'après leur population. Leur position par rapport à Paris, — à Lyon.

Quels sont les pays maritimes de l'Europe ? A quelles mers touchent-ils ? — Quels sont les pays qui ne touchent à aucune mer ?

Mers intérieures de l'Europe. — Pays qu'elles baignent. — Quelles sont celles qui se lient ? — Comment ? par quels détroits ? Quelles sont celles qui

sont isolées? — Racontez et comparez leurs formes diverses.

Golfes. — Dans quelles mers...? — Entre quelles terres...?

Iles... — Leur position? leur grandeur relative. — Pays auxquels elles sont liées? — États auxquels elles appartiennent? — Mers où elles se trouvent.

Caps... — Leurs noms; — leur position. — Dans quel pays? — sur quelles mers? — Le plus septentrional? — méridional? — occidental?...

Montagnes. — Pays, provinces, départemens où elles se trouvent.

Quelle est leur direction dans chaque pays? — Quels sont les groupes isolés? — Quelles sont les chaînes qui se lient? — Suivez-les à partir du mont Blanc? — Principaux pics de chaque chaîne; — leur position. — Quelles sont les chaînes qui limitent les pays? — Quelles sont celles qui se prolongent dans plusieurs états?

Volcans. — Leurs noms? — leur position soit dans tel pays, soit par rapport à telle ville.

Fleuves. — Leurs noms? — leur position? — d'où part chacun d'eux? — Quel pays arrose-t-il? — où est son embouchure? — dans quelle mer? — dans quel pays?

Classez les fleuves : 1° d'après leurs origines communes ou d'après les montagnes; 2° d'après leurs cours ou d'après les royaumes où ils passent; 3° d'après leurs embouchures, ou d'après les mers.

Gouvernemens. — Combien d'empires? — de royaumes? — de républiques? — de duchés souverains?

Races. — Pays habités par les Slaves, — par les Germains.

Etc., etc., etc.

Pour l'*Asie*, l'*Afrique*, l'*Amérique*, mêmes questions.

ÉTATS DE L'EUROPE.

Où est la rivière de...? — la ville de...? — la province de...? — Montrez sur la carte. — A qui appartient la province de...?

A quel degré de latitude se trouve Poitiers? — Lille? — Ofen? etc., etc., etc. — A quel degré de longitude?

Où se lisent les degrés de latitude et ceux de longitude?

Quelles sont les bornes du royaume de...? — Quelles sont ses principales parties? Quelles sont ses montagnes? — ses fleuves? — ses villes principales? — ses îles? — ses canaux? — ses colonies? etc.

Suivez toute l'étendue des communications *établies* par les canaux. — Mers, fleuves, rivières qui s'y rattachent; — villes voisines...

Lacs. — Leurs noms; — leur position : 1° par rapport au pays; 2° par rapport aux montagnes; 3° par rapport aux fleuves.

Bassins des principaux fleuves. — Par quelles chaînes de montagnes sont-ils déterminés? — Par quelles rivières sont-ils arrosés? — Quels pays comprennent-ils?

Quelle est la position de toutes les villes de France par rapport à Lyon? — d'Allemagne par rapport à Vienne? — de Lyon par rapport à Milan, — à Stuttgard? etc.

Origine des noms des départemens français; — de toutes les dénominations géographiques.

Combien chaque ancienne province de France a-t-elle fait de départemens? — A quelle province appartient la Corrèze? — le Gard? etc.

Classez les départemens, les provinces, les vil-

les, etc., d'après leur position ;—d'après leurs noms ; — d'après leur forme, leur grandeur...

Quels sont les départemens maritimes de la France? — les provinces, les villes maritimes ?

Quelles sont les provinces, les villes, etc., situées sur les frontières du nord, de l'est?

Comment un ennemi serait-il arrêté, s'il entrait par...

Voyage de Lyon à Paris ; — de Paris à Londres, — à Bordeaux ; — de Leipzick à Berlin, — à Hermanstadt...

Racontez les rapports des routes avec les villes, les fleuves, les montagnes, etc.

Énumérez toutes les possessions des Anglais sur le globe. Racontez tous les golfes, caps, villes, etc. que vous voyez sur la carte, et non sur le manuel, et dites tous leurs rapports avee ceux que vous savez.

OCÉANIE.

Montrez la Nouvelle-Hollande ; — l'archipel d'Anson, etc.

Où est la Nouvelle-Hollande...? — Déterminez, d'après les alentours, sans la carte.

En combien de parties divise-t-on l'Océanie ? — Quelles sont les principales îles de chaque partie ? — la plus au nord ? — la plus au sud ? etc., etc. Racontez la forme de chaque île.

Iles voisines, qui n'appartiennent pas à la cinquième partie du monde.

Villes, caps, détroits, etc., comme pour les autres pays.

DÉFINITIONS.

Montrez des caps ; — des golfes ; — des fleuves ;

— des rivières. Qu'est-ce qu'un *cap?* — un *golfe?* — un *fleuve?* — une *rivière?* etc. — Qu'est-ce que l'*équateur?* — les *cercles?*... — les *méridiens?* — les *parallèles?* — la *longitude?* — la *latitude?* — la géographie?

Des *points cardinaux* : nord, sud, est, ouest, nord-est, sud-ouest, etc.

FAITES DES CARTES.

Quel est le but de la carte de... France? — Comment est-il atteint? — où commence-t-elle? — où finit-elle?

Racontez en détail tous les traits de cette carte; — tous les points situés sous les mêmes parallèles, sous les mêmes méridiens; — à quelle distance des cercles se trouvent les principaux contours, etc.

Copiez des cartes, et faites-en de mémoire.

On vérifie le système du monde.

ETUDE

DE LA CHRONOLOGIE.

La chronologie est une science qui a besoin du calcul, et qui repose sur les connaissances mathématiques. Il n'est donc pas question ici de dire ce qu'il faut faire pour devenir chronologiste ; on se borne, quant à présent, à la chronologie nécessaire à un littérateur. Le peu qu'on en apprendra doit toujours faire partie des répétitions continuelles, et cette petite encyclopédie de l'élève être sans cesse sous ses yeux. Il suffit de connaître quelques époques et quelques personnages remarquables, comme la création, le déluge, Moïse, Saül, Salomon, Nabuchodonosor, Cyrus, Alexandre, Pompilius, Sylla, etc., et rien n'empêche qu'on emploie quelque soulagement pour la mémoire.

Vérifier la chronologie, c'est se rendre compte par le raisonnement, et d'après les faits qu'on a appris dans les livres, que Trajan et Thémistocle, par exemple, doivent occuper le rang qui leur est assigné sur les tableaux chronologiques.

Ainsi l'on répète sans cesse quelques époques, et on remplit peu à peu les intervalles en lisant l'histoire, en commençant par les détails du premier événement que l'on fait raconter, et en suivant de la même manière pour ceux du second, du troisième, etc. Puis on reprend le tout, en lisant le détail des événemens intermédiaires que l'on a soin de faire comparer, sous le rapport chronologique, avec les événemens choisis pour termes ou époques.

On apprend successivement les dates de l'Epi-

tome (1) (*Histoire ancienne*, du *moyen âge* et *moderne*); et on les répète selon qu'il a été déjà dit.

Puis, indépendamment des répétitions générales, on s'assure par des questions détachées de l'attention de l'élève et du résultat de son travail de mémoire. Exemple :

Quel événement répond à l'année 1571 avant Jésus-Christ ou 2433 depuis la création du monde. (Il faut choisir l'une de ces deux manières de compter; nous avons adopté la première) ?

— Vers le temps de Job l'Iduméen, un fils d'Amrou est sauvé des eaux par la fille du roi d'Egypte; c'est Moïse.

Quel événement se trouve à la date de 1245?

— Défaite des Madianites par Gédéon.

A l'année 193 après Jésus-Christ ?

— *Pertinax* est élevé sur le trône par les meurtriers de Commode.

A la date de 1648 après Jésus-Christ ?

— Traité de Münster. — Victoire de Lens, etc.

En quelle année le temple de Salomon fut-il achevé ?

— En l'an 1000 avant Jésus-Christ.

En quelle année Auguste est-il mort?

— Dans l'an 14 après Jésus-Christ.

Mort de Clovis?

— 511.

Huitième et dernière croisade ?

— 1270.

Massacre de la Saint-Barthélemy ?

— 1572.

---

(1) V. l'*Épitome de Chronologie*, imprimé à la suite de celui d'histoire, ou séparément, chez Mansut, libraire.

Louis XVI monte sur le trône ?
— 1774.
Etc., etc.

LECTURE DE L'HISTOIRE. — RAPPROCHEMENS, INTERCALLATION DES FAITS.

Nous avons dit qu'après avoir appris les dates de l'*Epitome*, on remplissait les intervalles en lisant l'histoire. Peu à peu on prend l'habitude d'intercaller les faits entre les dates que l'on sait par cœur ; on finit même par placer d'une manière raisonnable les événemens qui n'ont pas d'époque précise dans l'histoire.

Ainsi le premier exercice consiste à indiquer, après chaque narré d'histoire, les dates de l'*Epitome* qui comprennent tous les faits dont il a été question.

Par exemple, entre la création du monde (4004) et le déluge universel (2348), se trouvent le *meurtre d'Abel* — Seth — Enoch — Mathusalem.

Entre l'année 2247 (confusion des langues) et les observations astronomiques des Chaldéens (2233), se placent :

1° La dispersion des fils de Noé sous *Phaleg*, fils d'*Heber*, arrière-petit-fils de *Sem*.

2° *Fo-Hi*, et *Yao*, premiers législateurs et princes chinois.

Entre la première Olympiade de Corœbus (776), et la guerre faite par Gygès aux cités de Milet et de Smyrne (718), on remarque :

1° Phul, roi d'Assyrie;
2° Création des Archontes à Athènes;
3° Romulus et Rémus;
4° Chute du premier empire des Assyriens ;
5° Achaz, roi de Juda, impie et méchant;
Etc., etc.

On répètera cet exercice pour chaque lecture de toutes les histoires, et on sera bientôt à même d'apprécier tous les avantages de cette *mnémonique*. En effet, la place des événemens indique leur date, ou réciproquement la date des faits en rappelle la place. Mais pour que ce résultat soit prompt et assuré, il est essentiel que la répétition des dates de l'*Epitome* soit faite exactement, et aussi souvent que le temps le permet.

ÉTUDE

DE L'HISTOIRE.

L'étude de l'histoire, si l'on en voulait discuter l'utilité réelle, pourrait donner sujet à des disputes sérieuses et interminables, comme le sont la plupart des disputes littéraires. Il y aurait effectivement lieu à demander, entre autres choses, par quels avantages elle compense le grand travail qu'elle exige pour parcourir les énormes volumes contenant le récit des actions des hommes; quels fruits on doit retirer d'une répétition continuelle, machinale, des mêmes faits, des mêmes événemens; ce qui justifie l'importance qu'on y attache, quand la connaissance de l'histoire est ordinairement restreinte à celle des noms propres et des dates?

A ces divers reproches on en pourrait ajouter beaucoup d'autres non moins graves; mais, fussent-ils tous fondés, il ne faudrait pas moins s'occuper de l'étude de l'histoire, puisque le préjugé qui en fait une partie essentielle de l'instruction a universellement prévalu.

Encore si, pour se conformer à la convention, on eût cherché dans cette étude la science de ce qui se rapporte au cœur humain, et qu'on en eût fait un utile exercice des facultés de l'esprit, on n'aurait point à regretter le temps employé a obtenir de pareils résultats; car pour *former l'homme*, toutes les études se valent : nulle n'est préférable à l'autre. Mais, bien qu'on ait sans cesse répété, avec Bossuet, qu'*il n'existe pas de meilleur moyen de découvrir ce que*

pouvent les passions et les intérêts, les temps et les conjonctures, on a complètement négligé ces utiles leçons, pour ne s'attacher qu'aux minuties d'une vaine érudition. Quand on aurait dû sonder le fond des choses, on s'est contenté de la seule acquisition de détails insignifians sur les dates, les costumes, etc. C'est un effet du pernicieux principe qui place le savoir dans les mots ; et le plus grand perfectionnement (comme on l'appelle) qu'on ait recherché et obtenu pour l'histoire, l'a réduite à une simple *mnémotechnie*.

Cette façon de procéder ne devait pas être celle de l'enseignement universel, dont l'un des traits distinctifs est l'habitude de réfléchir, et à qui les moindres circonstances peuvent fournir d'utiles sujets de méditations, propres à procurer la connaissance des hommes.

Aussi, dès que l'élève a appris les événemens historiques (ce résultat compte pour peu de chose, et s'obtient par des lectures suffisamment répétées), on l'exerce à réfléchir sur ce qu'il en a retenu. Ce n'est point un exercice nouveau pour lui : c'est le même qu'il a constamment fait pour toute espèce d'études.

Voilà donc notre marche tracée : 1° apprendre les faits historiques ; 2° en tirer de nouvelles sources de pensées et de réflexions.

Nous allons indiquer les exercices qui doivent mener à ce double but ; et ces exercices sont absolument les mêmes, que l'on fasse de l'histoire une étude spéciale ou qu'on la rattache au *Télémaque*. C'est ce dernier cas que nous supposerons.

ÉTUDE DES FAITS OU DE L'EPITOME.

Pour apprendre les faits, l'élève lit la première époque de Bossuet (1), et raconte ce qu'il a retenu de cette lecture, de la même manière qu'il a fait pour le *Télémaque*, en redisant, comme la mémoire les rappelle, les circonstances, les faits divers ou les réflexions de l'auteur. Cet exercice, dont l'élève a déjà l'habitude, ne présente aucune difficulté; et dès ce premier moment on peut exciter son attention, en lui faisant indiquer le fait ou le personnage qui lui paraît le plus remarquable, et en lui faisant motiver sa préférence. Ceci peut être amené par des réflexions analogues aux suivantes :

Quel est le fait qui frappe le plus dans la première époque ? — Y a-t-il un homme meilleur que les autres ? — Que pensez-vous de la punition que Dieu infligea aux hommes ? — Que pensez-vous de Seth, de Noé, etc. ?

Tout cela vous rappelle-t-il des événemens ou des personnages du *Télémaque?* retrouvez-vous ici les mêmes vices et les mêmes vertus, etc., etc. ?

On lit ensuite, et de la même manière, la seconde, la troisième époque, et successivement toutes les autres. Puis on passe au *Résumé de l'Histoire de France.*

Chaque lecture donne lieu à un narré, qui est suivi de questions de l'espèce des précédentes, auxquelles on ajoute celle-ci : « Quelle analogie trouvez-vous » entre ce que vous venez de raconter et ce que vous » avez déjà lu ? »

Dès que la lecture de l'*Epitome* est achevée, on la

(1) Voir l'*Epitome d'histoire*, composé des douze époques de Bossuet et d'un résumé de l'histoire de France, par de Séprés. Chez Mansut.

recommence de nouveau, et jusqu'à ce que l'élève ait une connaissance assez exacte des faits; mais on a soin, à chaque lecture, d'augmenter les moyens de rapprochemens. Ainsi ce sont tantôt les dates des faits remarquables que l'on intercalle entre celles de l'*Epitome*, comme nous l'avons montré à l'article *Chronologie*; tantôt ce sont des jugemens portés par l'élève sur les hommes et sur les choses, et appuyés sur tous les faits connus; tantôt enfin ce sont les effets des vices et des vertus qu'on étudie parmi les hommes, et chaque qualité, bonne ou mauvaise, rappelle alors à la mémoire les personnages qui ont montré les uns ou les autres, dans les diverses circonstances où on les voit en action.

Voici quelques exemples de ces exercices :

Première époque. — *Histoire, 1er fait.* Le premier homme et la première femme ont succombé à la tentation.

Télémaque. Tous les personnages du *Télémaque* sont fragiles : Mentor seul résiste aux tentations du vice; mais Mentor est une divinité.

Réflexion. Il faut une sagesse surnaturelle pour résister toujours à la tentation : le plus sage est celui qui succombe le moins souvent.

Histoire, 2e fait. Tant qu'Adam et Ève obéirent à Dieu, ils jouirent d'un bonheur que nous ne sentons point, mais dont tous les peuples se font une image quand ils parlent de l'âge d'or.

Télémaque. Fénélon fait aussi la description du bonheur des peuples de la Bétique. Ce bonheur durera aussi long-temps que ces peuples suivront les lois de la simple nature.

Réflexion. Nous savons par nous-mêmes qu'il n'y a pas de vrai bonheur sans la vertu; et nous savons aussi par notre propre expérience, que le bonheur

dont on nous retrace l'image en parlant de l'âge d'or n'est malheureusement qu'une peinture.

Histoire, 3e *fait*. Caïn tua son frère Abel par jalousie.

Télémaque. Pygmalion fit périr son beau-frère Sichée ; Astarbé voulut causer la perte de Malachon ; Protésilas celle de Philoclès ; tous poussés par la jalousie.

Réflexion. La jalousie est mère des meurtres : les passions, en général, lorsqu'elles ne sont pas maîtrisées, portent toujours au mal, et souvent au crime.

Histoire, 4e *fait*. Les premiers arts que les hommes apprirent d'abord, et apparemment de leur Créateur, sont l'agriculture, l'art pastoral, celui de se vêtir, et peut-être celui de se loger.

Télémaque. On retrouve la connaissance presque exclusive de ces mêmes arts chez les Crétois, gouvernés par les lois de Minos, mais surtout chez les peuples de la Bétique ; et ces derniers ne bâtissent même jamais de maisons, disant : *qu'il suffisait de se défendre des injures de l'air.*

Réflexion. L'invention des arts s'étend avec les besoins des hommes. Fruits de la civilisation, ils y contribuent à leur tour, quoique pour la plupart ils ne servent que d'aliment aux passions.

Histoire, 5e *fait*. La tradition du déluge se trouve par toute la terre.

Télémaque. Mentor et Hazaël s'entretinrent du déluge.

Réflexion. Tous les hommes s'accordent sur certaines traditions qui, les reportant aux premiers temps du monde, les amènent à un sentiment commun sur leur créateur, etc.

Deuxième époque. — *Histoire*, 1er *fait*. Près du déluge, arrivé 1656 ans après la création du monde, on remarque la construction de la tour de Babel ;

premier monument de l'orgueil et de la faiblesse des hommes.

Télémaque. Idoménée fit élever des tours d'où ses troupes pouvaient accabler de traits ses ennemis, qu'il ne croyait pouvoir rechercher sans bassesse.

Réflexion. Les monumens de l'orgueil des hommes ne sont, le plus souvent, qu'un signe certain de leur faiblesse et la source de leurs misères.

Histoire, 2e fait. Nembrod, homme farouche, devint, par son humeur violente, le premier des conquérans.

Télémaque. Adraste, roi des Dauniens, était conquérant, et il avait une humeur violente.

Réflexion. Les violences sont inséparables dans l'homme du désir d'étendre sa domination ; aussi un conquérant est-il l'un des plus grands fléaux du genre humain.

Histoire, 3e fait. Nembrod établit son royaume à Babylone, où les Chaldéens firent des observations astronomiques, comme les Egyptiens en ont fait à Thèbes et à Memphis.

Télémaque. Les Tyriens, dit Narbal, observèrent les astres, loin de la terre, suivant la science des Egyptiens et des Babyloniens.

Réflexion. Les observations astronomiques rapprochèrent les peuples les plus éloignés. Est-ce pour leur bonheur ? Les habitans de la Bétique pensaient le contraire.

Histoire, 4e fait. Moïse affranchit le peuple Hébreu de la tyrannie des Egyptiens. Josué conquiert la terre sainte.

Pélops règne dans le Péloponèse. Bel, roi des Chaldéens, reçoit de ces peuples les honneurs divins.

Télémaque. Fénélon nous représente le spectacle d'un peuple qu'on affranchit de la servitude, et il

nous montre aussi Nabopharzan se faisant rendre les honneurs divins.

Réflexion. Les bienfaiteurs du genre humain ont été souvent déifiés par la reconnaissance ; c'est une folie assez commune des peuples, et il n'y a rien de neuf non plus dans le trait d'orgueil de l'homme qui se fait rendre les honneurs divins. *Tout est dans tout.*

Etc., etc.

Nous avons dit que quand l'élève connaissait l'ensemble de son livre, il était convenable d'attirer son attention sur les détails, et de s'assurer de ses remarques.

Voici quelques questions du genre de celles qui me paraissent propres à faire parvenir à ce double but.

Demande. « Sur quel fondement, d'après Moïse, la » concorde des mariages et la société du genre hu- » main sont-elles établies ? »

Demande. « Les motifs allégués par cet historien, » sur ce double sujet, sont-ils les mêmes que ceux » présentés dans le *Télémaque* dans des circonstances » analogues ? Quelles sont les ressemblances ? Quelles » sont les différences ? Lesquelles préférez-vous, et » pourquoi ? »

Demande. « Quand Moïse se fut sauvé d'Egypte en » Arabie, pour échapper à la fureur de Pharaon, » que fit-il ? Que pensez-vous de sa conduite ? Y » voyez-vous un rapprochement possible avec des » faits semblables de *Télémaque ?* etc., etc. »

On voit donc l'esprit dans lequel les questions peuvent être faites, et il est avantageux de demander les réponses alternativement parlées et écrites. Je cite les exemples de ces dernières :

1re *Réponse.* « Après avoir montré l'homme créé à » l'image de Dieu, sa femme tirée de lui, Moïse nous » fait voir tous les hommes renfermés en un seul, et » ce sont les fondemens que donne cet historien à la

» concorde des mariages et à la société du genre » humain. »

2ᵉ *Réponse*. « En lisant le *Télémaque*, nous voyons » des circonstances analogues dans la peinture qu'A- » doam fait de la vie des peuples de la Bétique. » Nous y voyons la concorde établie dans tous les » mariages de ces peuples, et l'image de la société » telle que la concevait Moïse. Cette concorde, chez » ces peuples, repose sur l'opinion que l'honneur des » hommes dépend de leur fidélité à l'égard de leurs » femmes, et au partage de leurs travaux respectifs, » dans lesquels ils se soulagent et s'entr'aident mu- » tuellement. La société, chez ces peuples, est main- » tenue par l'union qui existe entre ses différens » membres, et qui provient de la conformité des » goûts et des inclinations de tous. Il y a donc un » point de ressemblance entre les motifs considérés » des deux parts : dans l'histoire, nous voyons la con- » corde établie sur cette idée, que l'un des deux époux » doit la vie à l'autre ; et chez les peuples de la Bé- » tique, cette union résulte de ce que le mari et la » femme semblent n'être qu'une seule personne en » deux corps distincts. Ces effets sont dus, l'un à la » nature, et l'autre à la civilisation. La différence de » ces deux causes établit celle qu'on peut remarquer » dans les deux cas. Mais le motif que je préfère est » celui sur lequel est basée la conduite des peuples » de la Bétique, parce que la nature seule agit en » eux, et que d'ailleurs ils avaient plus de mérite à » se guider ainsi par eux-mêmes, entourés comme ils » l'étaient de peuples dont les mœurs étaient si dif- » férentes des leurs. »

3ᵉ *Réponse*. « Moïse, après avoir passé en Arabie, » épousa la fille de Jéthro, et pendant quarante ans » fit paître les troupeaux de son beau-père.

» Dans cette circonstance, sa conduite n'est pas

» celle d'un homme qui s'enfuit uniquement dans la » vue d'éviter la mort. Il avait quitté les états de » Pharaon dans l'attente des temps plus favorables » pour ouvrir les yeux au peuple de Dieu et le déli- » vrer de l'oppression. C'était le désir d'affranchir » les Hébreux du joug des Egyptiens qui le soute- » nait. Nous devons donc le regarder comme un » homme d'un esprit supérieur à celui de son siècle, » puisqu'il avait l'ame assez élevée pour désirer tou- » jours le bien de ses compatriotes, malgré l'ingra- » titude avec laquelle ils l'avaient accueilli.

» Sa conduite en cette occasion nous offre une cer- » taine analogie avec celle de Mentor chez Aceste : nous » voyons deux hommes qui, tout en ayant pour but » principal de sauver leur vie, ont encore en vue d'ê- » tre utiles à ceux qui sont dans de mauvaises dispo- » sitions à leur égard, et c'est sous ce point de vue » que leur conduite me paraît donner lieu à un rap- » prochement, etc. »

Ces citations, prises exprès parmi les premières compositions des élèves, feront comprendre que c'est moins la perfection que l'on cherche qu'un résultat quelconque ; car c'est déjà une acquisition importante, que d'avoir amené l'élève à réfléchir et à communiquer ses pensées.

A la suite de ces réflexions, on en demande de générales, c'est-à-dire embrassant une histoire quelconque. Voici un exemple sur l'histoire sainte :

« A mesure qu'on remonte dans le passé pour in- » terroger les anciennes histoires, on voit leur origine » se cacher dans la nuit des temps ; elles deviennent » de plus en plus incertaines, et bientôt elles sont » enveloppées de ténèbres qu'il semble impossible » d'éclaircir. Cependant si du sein de cette obscurité » une vive lueur venait à jaillir et parvenait à la dis- » siper presque en entier, il serait bien insensé celui-

» là qui refuserait de croire et qui fermerait ses yeux » à la lumière de la vérité. Eh bien! dans les pre» miers temps du monde, lorsque l'univers nouvelle» ment formé venait de s'échapper des mains du » Créateur, nous voyons un peuple à lui soumis, » conserver ses lois, et sa propre histoire, qui est » déjà ancienne et irrécusable au moment où com» mencent celles de Grèce et d'Egypte, regardées » dans leur principe comme tellement mêlées de fa» bles qu'on ne saurait en dégager la vérité.

» L'histoire sainte, qui jette la plus grande clarté » sur le peuple de Dieu et sur les nombreux ennemis » qui entouraient son étroit pays, se lie aussi avec » celle des peuples les plus fameux de ce temps, et » permet ainsi de vérifier les historiens profanes. En » vain voudrait-on ailleurs trouver des sources cer» taines pour s'instruire d'événemens politiques: » quel autre livre nous offre d'une manière aussi » distincte la création du monde, celle de l'homme, » la félicité de son premier état, les causes de son » malheur, la corruption de ses enfans, le déluge?

« L'antiquité, qui pour les autres histoires est une » source d'incertitudes, donne plus de poids et d'au» torité à celle-ci. Et l'histoire sainte n'est pas seu» lement utile en ce qu'elle nous montre l'histoire » étonnante du peuple juif, qui renferme tant d'exem» ples frappans de la justice et de la miséricorde de » Dieu; mais elle nous offre celle de notre religion, » que nous voyons, ferme et immuable, rester sur les » mêmes fondemens, renverser les hérésies et les sec» tes impies qui voulaient l'abattre, et ne purent » l'ébranler, prendre une nouvelle force dans les » persécutions, et s'affermir par le temps, qui détruit » les empires les plus florissans. »

Il est facile de reconnaître le parti qu'on peut tirer de cette espèce de résumé, dont toutes les réflexions

sont provoquées et justifiées par les faits de l'histoire qu'on considère; ces faits étant envisagés sous le même point de vue.

Cela donne encore lieu à une autre sorte de rapprochement; car dans la lecture d'une histoire, et, pour rester dans l'exemple qui nous occupe, dans le *Discours de Bossuet*, on rencontre beaucoup de faits ayant une certaine analogie entre eux; alors on les compare pour rechercher dans les circonstances antérieures ou subséquentes les motifs des points de différence. Puis, approfondissant davantage, on cherche dans les réflexions et même dans le simple exposé des faits à reconnaître l'intention de l'historien.

Mais nous reviendrons plus tard sur ce nouvel exercice, qui peut être considéré comme le résumé *intellectuel* de tous les autres. En attendant, voici un exemple des questions dont on pourra faire suivre la *lecture* et le *narré* de chacune des douze époques, et des diverses parties de l'histoire de France. Ces mêmes questions, convenant à toute histoire, seront également bien placées après les nouvelles lectures qui vont nous occuper.

Qu'avez-vous remarqué? — Quelles sont les dates auxquelles vous vous êtes arrêté?—A quoi *rapportez-vous* cette date? — Quels sont les événemens principaux? (*Fondations de villes, institutions , lois, combats, découvertes....*) — Quels sont les hommes qui ont figuré dans cet espace de temps, ou sous ce règne? — Quelles sont les nations étrangères dont l'histoire se lie à cette époque avec celle que nous étudions? — Quels sont les noms géographiques, nationaux ou étrangers, appris ou répétés dans l'étude de ce siècle, de ce règne ou de cette époque? — Déterminez leur position par l'observation des faits?—Comparez cette époque ou ce règne avec l'époque ou le règne qui

précède. — Quels sont les faits analogues dans le Télémaque? — Que pensez-vous des souverains et de l'époque dont vous venez d'étudier l'histoire? — Quelle est la qualité prédominante du souverain? — Quelle influence a-t-elle eue sur les événemens? — Quel sujet de composition pourrait fournir ce trait, et quelle serait la manière de le traiter? etc. — Admettez-vous telle idée, tel préjugé de tel peuple? — Pourquoi? etc.

HISTOIRES DES DIFFÉRENS PEUPLES (1). — NARRÉS. — RECHERCHES ANALOGIQUES. — EXERCICES DE MÉMOIRE ET INTELLECTUELS, etc., etc.

Après s'être assuré de la connaissance assez parfaite des faits de l'*Epitome*, on commence la lecture des autres histoires ; ce qui donne lieu à la répétition des exercices précédens, tels que

1° Narré, après la lecture de chaque chapitre. Ce narré est l'exposé de tous les détails retenus, et dans l'ordre que fournit la mémoire.

2° Recherches analogiques entre les faits nouveaux et tous ceux déjà racontés.

3° Rapprochemens avec les faits du Télémaque.

4° Pensées ou réflexions déduites des faits, etc.

Un exemple lèvera tous les doutes qui pourraient encore rester à cet égard, et fournira à l'intelligence de l'élève quelques moyens de plus de s'exercer.

---

(1) On trouve dans le programme publié par l'Université le catalogue de tous les ouvrages à consulter pour l'étude complète de l'histoire. Mais comme il est impossible au plus grand nombre des élèves de l'embrasser dans une telle étendue, on se contente ordinairement de suivre les Manuels rédigés pour le baccalauréat ès-lettres. C'est aussi ce que nous avons fait, excepté pour l'histoire de l'Europe que, vu son importance, nous avons étudiée dans l'ouvrage de Lacépède.

Supposons donc qu'on ait lu et raconté le premier chapitre de l'histoire du moyen âge (1); voici les exercices qu'on peut alors demander :

1° Déduire de l'ensemble des faits une *pensée*, qui en rappelle sinon la totalité, du moins la plus grande partie. Exemple :

« Les peuples, comme les individus, toujours di-
» rigés par une idée du bien-être, ne rêvent que
» changemens et que conquêtes ; et l'histoire de cha-
» cun d'eux n'est qu'un tissu de pillages et de meur-
» tres. »

2° Pour mieux remettre encore les faits en mémoire, en faire une analyse succincte, c'est-à-dire citer les principaux événemens ou personnages qu'on se rappelle. Exemple :

« Mort de Théodose. — Radagaise, à la tête de
» deux cent mille Scythes, pénètre en Italie. — Ap-
» parition d'Attila ; il est battu par Aétius et Méro-
» vée. — Valentinien III succède à Honorius, et est
» assassiné par l'usurpateur Maxime. — Après le
» massacre de plusieurs empereurs, Odoacre est élu
» roi par les soldats germains. — Destruction de
» l'empire d'Occident, etc., etc. »

Cette analyse pourra aussi être faite de temps en temps par écrit, en forme de tableau, comme on le voit de l'autre côté.

---

(1) Voir le Manuel par Ponelle ou Delavigne, chez Mansut, libraire.

ANALYSE DU 1er CHAPITRE DE L'HISTOIRE DU MOYEN AGE.

PARTAGE DE L'EMPIRE ROMAIN.

- **Empire d'Orient.**
  - Arcadius, empereur.
- **Empire d'Occident.**
  - Honorius, empereur.
  - Invasion
    - Des Scythes. — Défaite des Scythes par les Huns et les Goths.
    - Des Visigoths
      - Siége de Rome par Ataulphe et Alaric. — Prise de Rome. Pillage.
      - Fondation d'un royaume dans la Gaule méridionale.
        - Invasion des Gaules par les Vandales, les Alains et les Suèves.
          - Défaite des Alains et des Suèves en Espagne.
      - Assassinat d'Ataulphe.
    - Des Pictes et des Scots dans la Bretagne.
    - Des Huns dans la Gaule. — Défaite des Huns par Aétius, Mérovée et Théodoric.
    - Ravage de l'Italie par les Huns. — Fuite des Italiens. — Fondation de Venise.
    - Mort d'Attila. — Affaiblissement de son royaume.
  - Faiblesse des empereurs romains.
  - Honorius, première cause de la chute de l'empire.
  - Valentinien III monte sur le trône. — Il tue Aétius, son appui. — Décadence de l'empire.
  - Assassinat de Valentinien III par l'ordre de Maxime. — Maxime usurpe l'empire.
  - Vengeance d'Eudoxie envers Maxime.
    - Elle appelle Genseric, roi des Vandales.
      - Prise et pillage de Rome.
      - Mort de Maxime.
  - Récimer fait et massacre plusieurs empereurs.
  - Révolte des Hérules, des Rugiens et des Goths.
    - Élection d'Odoacre par ceux-ci.
      - Romule Augustule est enfermé.
      - Odoacre s'empare de Rome.
  - Destruction complète de l'empire d'Occident.
  - Zénon prend le titre de souverain des deux empires.

3° Faire des recherches analogiques ; de chaque rapprochement déduire une pensée morale, et justifier cette pensée par le Télémaque. Exemple :

« Le ravage de l'Italie par Attila, et la retraite d'un
» grand nombre d'habitans dans les lagunes de l'A-
» driatique, ce qui a été l'origine de Venise,

peut rappeler

» la sortie d'Abraham de la Chaldée pour aller s'éta-
» blir dans la Palestine,

Et

» la fondation d'Athènes par Cécrops

Et

» les commencemens de Rome, etc.,

d'où l'on tire, entre autres, cette pensée :

» L'homme, avec le temps et la patience, peut obte-
» tenir les plus grands résultats. »

Le changement que Télémaque opère parmi les bergers d'Oasis, ou la conduite d'Adraste dans la guerre, ou la fondation de Salente, peuvent être la justification de cette pensée.

Et chaque événement ou chaque personnage donne lieu à de pareils rapprochemens.

4° Réciproquement, une pensée ou un mot *abstrait*, étant indiqués, chercher les faits qui peuvent servir de fondement à l'une, ou donner l'explication de l'autre. Exemple :

Soit cette pensée :

» La fortune a des retours imprévus ; elle relève
» tout-à-coup ceux qu'elle a le plus abaissés. »

On en trouve la justification dans la lutte des Huns et des Romains; les deux peuples alternativement vainqueurs et vaincus jusqu'à la retraite des Huns en Asie.

On chercherait de même à justifier toute pensée proposée : que si les évènemens du chapitre examiné n'en fournissaient pas les moyens, on ferait bien de les chercher dans les chapitres lus précédemment. De

cette manière, le résultat de l'exercice serait toujours obtenu.

Un mot abstrait est-il donné, on cherchera de même les faits qui peuvent l'expliquer.

Soit, par exemple, le mot *probité*?

Si l'idée qu'on attache à ce mot ne ressort pas directement du récit contenu dans ce chapitre, que l'on prenne le contre-pied de la conduite de *Maxime*, de l'impératrice *Eudoxie*, de l'assassin d'Ataulphe, etc., et l'on aura le sens exact de *probité*.

C'est ainsi que les évènemens ou les personnages, étudiés sous un certain point de vue, fournissent toutes les explications désirables; car rien n'est plus facile que de donner à un fait historique ou à la conduite d'un homme les interprétations les plus opposées.

5° Faire raconter tous les évènemens qui ont eu lieu dans le même siècle. — Faire dire de suite l'histoire de tout un peuple, d'un personnage remarquable. — Faire comparer le point historique d'un chapitre aux points historiques précédens ou suivans. — Faire comparer deux époques d'une même histoire ou de deux histoires différentes, deux personnages. — Faire résumer une époque dans un homme, dans un évènement, etc.

La simple indication de ces exercices en doit faire apprécier la portée: ils concourent tous à donner une parfaite intelligence des faits, et comme la plupart vont se retrouver dans les exemples des compositions (orales ou écrites) que nous allons citer plus bas, nous jugeons inutile d'entrer ici dans de plus grands détails.

Voici cependant un exemple de la manière de faire résumer par l'élève les lectures rapportées aux personnages, etc.

EMPIRES D'ORIENT ET D'OCCIDENT.

Or. et Occ.	THÉODOSE.	Grands talens militaires, génie, prudence, fermeté. Il repoussa les Huns.
Orient.	ARCADIUS.	Faible empereur. Nuls talens.
Occident.	HONORIUS (son frère).	Comme Arcadius, l'histoire en parle peu. Ces deux princes ne régnèrent à peu près que de nom. Deux ministres ambitieux, Rufin et Stilicon, gouvernèrent à leur place.
	VALENTINIEN III.	Homme cruel.

IIe CHAPITRE. (395-595.)

Orient.	THÉODOSE II.	Sans vigueur. Ardent théologien, auteur d'un code qui porte son nom et qui fut adopté par plusieurs peuples occidentaux.
	LÉON I.	Il repousse les Barbares, fait tuer ceux qui l'ont placé sur le trône parce qu'il redoutait leurs exigences. Capacités militaires, cependant médiocres.
	LÉON II.	Homme lâche et plein de vices. Sa femme l'enterre vivant.
	ANASTASE.	Il soutient l'hérésie d'Eutychès qui niait l'humanité de J.-C. Il persécute les catholiques.
	JUSTIN.	Catholique zélé.
	JUSTINIEN.	Protecteur de la faction bleue. Grand législateur.

III. ITALIE.

ODOACRE.	
THÉODORIC.	Guerrier. Il encouragea les sciences et les arts.

FRANCS.

CLOVIS.	Férocité, fourberie, talens militaires.

Thierry. Childebert Ier Clodomir. Clotaire Ier.	Toujours en guerre et se disputant leurs parts d'héritage.
Caribert. Gontran.	
Sigebert. Chilpéric.	Leurs femmes règnent pour eux, déchirent la France à leur place; l'une finit par faire égorger l'autre.
Clotaire II.	Prince faible, fainéant.
Dagobert.	Somptueux et efféminé, fainéant.
Clovis II. Sigebert II. Dagobert II.	Princes fainéans.

Exercices d'improvisation. — Compositions.

La lecture souvent renouvelée de l'histoire, faite comme nous l'avons indiquée, et la répétition fréquente des exercices précédens, graveront nécessairement dans la mémoire la plupart des faits historiques. — Il ne nous reste plus qu'à exposer certains moyens que nous croyons propres à utiliser cette connaissance, en la rendant de plus en plus certaine. Ces moyens consistent surtout à puiser dans l'étude de l'histoire ce qu'on doit principalement s'y proposer, l'étude du cœur humain, et à trouver dans l'examen des faits historiques de nouvelles ressources pour l'improvisation écrite et parlée.

En effet, l'habitude de rechercher les causes et les conséquences des évènemens, de développer une opinion de blâme ou d'éloge sur la conduite des personnages qui y figurent, doit nécessairement avoir l'avantage de faire mieux connaître l'histoire et d'apprendre à l'élève à exprimer ses pensées et ses sentimens sur un sujet quelconque.

Nous allons indiquer quelques exercices qui se rapportent à cette intention.

ETUDE DES PERSONNAGES. — Rien n'est plus propre à faire approfondir l'histoire, que de suivre, dans les phases des événemens, la conduite des hommes qui en ont été la cause et le produit; car cet examen ne saurait avoir lieu sans provoquer de la part de l'élève un éloge ou un blâme. Et l'une ou l'autre opinion doit nécessairement reposer sur une pensée morale déduite des faits.

Voyons donc la manière de se diriger dans cet exercice qui en renferme plusieurs autres, et que, pour plus de clarté, nous allons présenter en action.

Après le narré d'un chapitre et le renouvellement de toutes les questions précédentes, on peut supposer qu'il s'établira entre le maître et les élèves, le dialogue suivant. Nous supposons qu'il porte sur le chapitre de l'histoire romaine, intitulé : *Etat de Rome au temps des Gracques.— Tribunats de Tibère et de Caïus-Gracchus. — Sixième consulat de Marius. — Troubles à Rome*, etc.

LE MAITRE. Que pensez-vous de T. Gracchus? d'après cette phrase de l'historien :

« Tibérius Gacchus, l'un des citoyens les plus dis-
» tingués de la république, élu tribun du peuple,
» proposa le renouvellement de la loi agraire *Licinia*,
» à condition néanmoins qu'on paiera des deniers pu-
» blics ce que les riches possèdent de terres au-
» delà de cinq cents arpens. »

UN ÉLÈVE. Je le loue, parce qu'il voulait répartir le superflu des riches entre les plus pauvres citoyens, à qui il assurait par là des moyens d'existence.

UN AUTRE ÉLÈVE. Je le blâme, attendu qu'il violait ainsi le droit sacré de la propriété.

LE PREMIER ÉLÈVE. Je le loue, parce qu'en dépos-

sédant les riches de leurs terres; il leur en offrait la valeur en argent.

LE DEUXIÈME ÉLÈVE. Je le blâme; car il recourait à un moyen violent, et compromettait ainsi la tranquillité de la république.

LE MAITRE. C'est bien. Etablissez maintenant l'un et l'autre les principes ou les pensées morales par lesquels vous justifiez vos motifs d'éloge ou de blâme. Indiquez aussi les syllogismes qui serviraient au développement de vos réponses.

LE PREMIER ÉLÈVE. Mon premier motif d'éloge repose sur le danger qu'il y a de réduire le pauvre au désespoir, et par conséquent sur la prudence que je trouve à lui assurer des moyens d'existence.

Mon second motif se fonde sur le dédommagement réel qu'on offrait aux personnes dépossédées de leurs terres, et que d'ailleurs, pour conserver, il faut savoir perdre à propos.

Je pourrais développer la première partie de ma réponse par ce syllogisme :

Il faut craindre et prévenir le désespoir des peuples;

Or, la misère peut les réduire au désespoir :

Donc, il faut craindre et prévenir la misère des peuples. — (Par conséquent T. Gracchus a bien fait.)

La seconde partie de la réponse s'appuiera sur ce syllogisme :

On doit savoir se résigner aux exigences sociales;

Or, les sacrifices pécuniaires sont souvent des exigences sociales;

Donc, on doit savoir se résigner aux sacrifices pécuniaires.

DEUXIÈME ÉLÈVE. Mon premier motif de blâme provient du mépris que T. Gracchus montrait pour le droit de propriété, et du funeste exemple qu'il donnait pour l'avenir; car les peuples, une fois engagés

dans les voies de désordres, ne s'arrêtent que difficilement.

Mon second motif résulte du moyen violent qu'il voulait employer, puisqu'il tendait ainsi à substituer la force brutale du peuple à l'action régulière des lois.

La première partie de ma réponse peut se développer par ce syllogisme :

Il faut respecter tous les principes qui servent de base à l'ordre social,

Or, l'un de ces principes est le droit de propriété;

Donc, il faut respecter le droit de propriété.

La seconde partie de la réponse sera développée par cet autre syllogisme :

Tout ce qui tient à substituer la force à la loi, est dangereux ;

Or, de ce nombre sont les moyens arbitraires;

Donc, les moyens arbitraires sont dangereux, etc.

Et le développement de ces divers syllogismes formera un plaidoyer favorable ou défavorable au personnage examiné.

Ainsi, tout personnage, tout évènement étudié sous ses deux faces, provoquera nécessairement des opinions opposées, qui fourniront autant de sujets d'improvisation. Et le nombre de ces sujets est indéfini ; car on peut toujours en trouver au moyen de questions problématiques dans le sens de celle-ci :

« Les Romains devaient-ils —? » — Les réponses affirmatives ou négatives sur chaque question devant être appuyées par une pensée morale déduite du fait — »

« Les Romains devaient..... Parce que, etc.

« Les Romains ne devaient pas..... Parce que, etc.

Sur cette pensée soutenant l'affirmative ou la négative, les élèves pourront faire des syllogismes, qui

serviront au développement de leurs réponses, ce qui rentre dans l'indication donnée ci-dessus.

Quant à l'exercice du *plaidoyer*, dont on vient de parler, on le variera si l'on veut, en proposant à un élève de louer ou de blâmer un personnage, qu'un autre élève, au contraire, devra blâmer ou louer, mais en combattant, dans leur ordre, toutes les raisons avancées par l'adversaire.

De cette manière, l'exercice d'improvisation est continuel, et l'étude de l'histoire de mieux en mieux approfondie. C'est alors aussi qu'on sera à même de tirer de chaque chapitre des sujets de composition, qu'on traitera par écrit. Nous en donnerons plus loin quelques exemples, particulièrement des parallèles. Mais nous ne devons pas quitter l'article improvisation sans mentionner un autre mode d'exercice, qui réunit en lui l'étude de l'histoire et l'étude de la langue. Ce moyen consiste à faire choisir par l'élève, dans une époque qu'il connaît bien, un sujet de narration quelconque, tel qu'un combat, un songe, une fondation de ville, d'empire, etc., et ce choix fait, de suivre dans le récit la forme d'un passage quelconque du Télémaque.

Par exemple, l'élève se décide-t-il pour le récit de la mort tragique de C. Gracchus, il ouvrira au hasard le Télémaque, à la page 217, je suppose, et parlera en faisant en sorte de suivre la forme du paragraphe qui commence par ces mots : « Ensuite Mentor sortit » de la ville avec Idoménée, et trouva une grande » étendue de terres fertiles qui demeuraient in- » cultes, etc. »

Cependant, on pourra dans le commencement, si on le juge nécessaire, pour encourager l'élève, le laisser libre de choisir le passage du Télémaque qui lui semblera se prêter le mieux au genre de son improvisation.

Il sera facile d'étendre cet exercice au récit d'une *époque entière* de l'histoire, sur un livre, ou plutôt sur *les livres* de Télémaque, quand on *en connaît* bien la composition (1).

Réflexions générales. — Développement d'une pensée morale. — Portraits. — Parallèles. — Rapprochemens de deux époques, etc.

On fait traiter par écrit toute espèce de sujets. — Nous allons en indiquer quelques-uns pour exemples. —Quant à la manière de les traiter, cela rentre dans l'étude de la langue maternelle : ce n'est donc, sous ce rapport, qu'une occasion de plus d'exercer le style.

Réflexions générales.

« Quelque haut qu'on puisse remonter dans les histoires, on trouve que les peuples ont toujours été animés du désir de vivre dans l'indépendance, et de se soustraire à toute apparence de servitude; ils ont toujours tourné leurs vues vers la liberté, et rien ne leur a coûté pour la maintenir chez eux. Que de sang répandu pour la conserver et pour l'établir sur des bases solides ! et en même temps combien peu sont parvenus à ce but, objet de leurs vœux ! Il semble qu'il soit naturel à l'homme de vouloir être seul maître de lui-même (heureux encore, lorsqu'il parvient à se soumettre à son propre empire), et de voir avec impatience son semblable élevé au-dessus de lui. Cette

(1) Voir, dans le Manuel de la langue française, le *Récit historique*.

effervescence a été portée à un tel point, que les hommes ont dès les premiers temps oublié celui qui les avait tirés du néant, celui auquel ils devaient tout ce qu'ils étaient. Méconnaissant la dignité de leur propre nature, ils ont été assez aveugles pour se prosterner devant leur propre ouvrage, devant des images sorties de leurs mains, et ils ont été jusqu'à courber un front avili devant des idoles dont le culte, en flattant leurs passions, offrait à leur esprit un charme qui le possédait tout entier. Ils n'ont pas reconnu qu'en rejetant le véritable culte, ils se rendaient véritablement esclaves ; occupés du premier objet qui les avait transportés, ils allaient toujours, sans regarder qu'ils allaient à la servitude. Ils avaient trouvé pesant le joug auquel ils se croyaient soumis par l'Etre suprême, et ils ne l'avaient secoué que pour s'asservir réellement à leurs passions.

« Mais à ce désir immodéré d'une indépendance mal entendue ils ont joint encore un autre sentiment, qui n'a pas eu de moins funestes conséquences. Une espèce d'égoïsme les a portés à regarder d'un œil d'envie ceux qui s'étaient constitués en état libre, et cette ambition de se déclarer indépendant a dégénéré en un orgueil effréné. En voyant d'autres peuples jouir du même avantage, ils ont été d'abord jaloux ; et, sous de faux prétextes, ils ont porté la guerre chez eux pour pouvoir se proclamer seuls libres. Voilà donc la suite d'un déplorable aveuglement : la bonne cause suivie d'un mauvais succès, des trônes indignement renversés, tels sont les outrages auxquels ont été exposés souvent ceux qui le méritaient le moins. Que si nous tournons les yeux sur une autre partie de l'histoire, nous sommes étonnés de voir à quel degré l'audace a été portée chez certains hommes. La destinée des empires, quelquefois celle du monde entier, a été remise entre les mains d'un seul ; ce que

des rois n'avaient pu souvent faire sur la seule nation qu'ils voulaient gouverner, ce qui avait coûté les efforts les plus soutenus, et souvent des années de travail, un mot sorti de la bouche d'un conquérant redouté l'a exécuté, et celui-ci a vu se prosterner devant lui ceux que des milliers d'hommes n'abordaient qu'en tremblant. L'éclat fascine plus les yeux de la multitude que le mérite modeste, elle croit invincibles ceux pour lesquels la fortune a souvent tout fait, et dans son aveuglement, elle regarde comme le plus ferme appui de la nation qui les a vus naître, ces colosses effrayans que souvent un léger choc suffit pour renverser. »

Après la lecture de chaque composition, l'élève doit donner, comme on l'a vu à l'article des langues, la justification de toutes les réflexions qu'il a tirées des faits.

On en verra un exemple assez détaillé dans la composition suivante.

Développement d'une pensée.

Cet exercice est absolument analogue à celui qui a lieu pour l'étude des langues.

Exemple :

On a proposé cette phrase de l'histoire romaine :

« Rome cherchait un prétexte pour entreprendre
» la conquête de la Sicile, lorsque les Mamertins,
» Campaniens d'origine, le lui offrirent, en implorant
» son secours contre les Carthaginois. »

Après avoir réfléchi, l'élève a dit :

« L'ambitieux ne regarde point au choix des
» moyens, pourvu qu'il parvienne à son but. »

Voici, avec la justification, le développement de cette pensée :

DÉVELOPPEMENT.

Enflammé du désir de s'élever et de posséder, l'ambitieux ne regarde point au choix des moyens qu'il emploie. Que lui importent la justice violée, l'honneur outragé et la bonne foi foulée aux pieds? Il veut parvenir, et tout ce qui le mène là lui semble bon; il veut s'élever à tout prix, et pour arriver à ce but, il n'a point honte de s'abaisser et de s'avilir en se rendant coupable de mauvaises actions. Telle est l'injustice de la passion qui le dévore.

Cependant, pourquoi chercher avec tant d'ardeur des occasions de nuire? Pourquoi désirer tellement de se faire des ennemis, d'exciter la haine et la jalousie de tous ceux qui nous environnent? Déjà tant de maux accablent l'homme! faut-il encore que l'ambition vienne y ajouter, et hâter sa ruine?

Mais l'ambitieux ne peut entendre la voix de la raison, sa passion lui fait fermer les yeux sur ses injustices, et éteint au dedans de lui tout germe de droiture et de bonne foi; il ne connaît de loi que celle qui le favorise. La jalousie se joint bientôt, dans son cœur, au désir de s'élever; car tout ce qui brille le blesse et lui fait ombrage, et pour se défaire de ses concurrens et de ses rivaux, il sacrifie tout, et, en un mot, emploie les moyens même les plus bas, regardant comme une vertu le crime qui l'élève.

C'est ainsi qu'agit l'ambitieux, lorsqu'il veut contenter ses désirs insatiables, et l'on peut voir alors qu'il ne regarde point à l'emploi des moyens, pourvu qu'il parvienne à son but.

JUSTIFICATION.

Enflammé du désir (etc.). Ceci est justifié par la phrase qui est le sujet de cette composition.

Que lui importe la justice violée? les Romains violaient la justice en attaquant sans sujet les Carthaginois; l'honneur outragé? ils ne suivaient point leurs traités; et enfin la bonne foi foulée aux pieds, puisque les Carthaginois, comme le dit l'histoire, se reposaient sur la foi des traités.

Il veut parvenir (etc.). En effet, les Romains saisirent avec empressement l'offre des Mamertins. Et il n'a point honte de s'abaisser et de s'avilir : ceci résume l'honneur outragé, la justice violée. Cependant, pourquoi..... jusqu'à, mais l'ambitieux.

Toute cette phrase est justifiée par la conduite des Romains, qui cherchent une occasion de s'emparer de la Sicile, qui se rendent ennemis les Carthaginois, qui excitent la jalousie et la haine de tous les peuples qui les environnent, et qui, en un mot, hâtent la ruine de Carthage et d'eux-mêmes par des revers.

Mais l'ambitieux (etc.). Plusieurs sénateurs avaient bien reconnu qu'il était injuste de combattre Carthage; mais le plus grand nombre avaient opiné pour la guerre.

Il ne connaît de loi que (etc.). C'est le fait des Romains, qui trouvaient mauvais que les Carthaginois fissent la guerre aux Mamertins, et qui eux-mêmes la faisaient aux Carthaginois.

La jalousie se joint (etc.). L'histoire dit : « Maîtresse de l'Italie, Rome enviait à Carthage la possession de la Sicile. »

Car tout ce qui brille (etc.). C'est le même fait. Et enfin cette phrase de l'histoire : *Peu retenus par leurs traités, les Romains secouraient les ennemis des Carthaginois, et fomentaient la révolte qui avait éclaté dans leur armée*, m'a fourni les autres réflexions, qui sont toutes justifiées par elle.

PORTRAITS.

Un événement, une série de faits ou même une époque, peuvent, pour ainsi dire, se personnifier dans un homme, qui alors se détache de tout ce qui l'entoure pour recevoir l'éloge ou le blâme qu'on veut lui attribuer.

Dans ce cas, la manière d'exposer les faits, ainsi que le choix des réflexions qui les accompagnent, constituent le *portrait historique*. Le modèle en ce genre est le portrait de Cromwell par Bossuet.

La justification du travail de l'élève, pour les réflexions et le style, a lieu, comme toujours, selon les faits et l'intention.

Voici un exemple :

PORTRAIT DU CONNÉTABLE CHARLES DE BOURBON.

A la tête de ce que la France avait alors de plus noble et plus brave, était le connétable Charles de Bourbon.

Général plein de génie, son courage et ses talens militaires l'avaient placé au premier rang de l'armée. Déjà il s'était illustré à Marignan et semblait devoir devenir un des plus zélés défenseurs de son pays.

Pourquoi faut-il que tant d'espérances soient déçues... qu'un avenir si beau s'obscurcisse, qu'un prince si habile soit égaré!... C'est que l'ambition, cette passion fatale aux hommes de quelque mérite, était aussi entrée dans son cœur et en avait étouffé les sentimens les plus généreux.

De grands défauts ternissaient les belles qualités du connétable. Charles ignorait les vertus qui gagnent les cœurs. Son ame fière et hautaine ne connaissait point la douceur ni la bonté. D'un caractère vindi-

catif, il conservait long-temps le souvenir de l'injure, la vengeance seule pouvait l'apaiser. Autant il était puissant par son génie, autant il était redoutable dans sa colère. La moindre offense enflammait son naturel violent : alors rien ne pouvait l'arrêter, ni l'honneur, ni le devoir ; toute l'énergie de sa passion se concentrait pour rendre sa volonté plus profonde, son génie plus actif, sa haine plus implacable.

La France méconnut ses services, elle éprouva son ressentiment ; le connétable, devenu l'ennemi mortel de sa patrie, n'a pas rougi d'aller offrir à Charles-Quint d'employer contre elle son expérience et ses talens ; il n'a pas eu honte de combattre les siens, il n'a pas hésité à faire ce pas qui signalait sa trahison et son déshonneur.

Mais la passion l'égarait, et une fois la faute commise, s'il eut quelques remords, il était trop hautain pour chercher à les calmer en rentrant dans le devoir.

Guidé par la modération, Charles de Bourbon fût devenu grand, son génie, son courage, sa volonté forte et persévérante, eussent concouru à la gloire et à la prospérité de sa patrie ; mais ce génie devint fatal à la France en faisant triompher contre elle ses ennemis. Ce courage inébranlable s'exerça sur ses concitoyens et lui donna l'honneur déplorable de forcer son pays au repentir.

Et cette volonté puissante et opiniâtre qui embrassait et exécutait les plus grands desseins ne servit qu'à rendre sa vengeance plus constante et plus terrible.

Malheureusement il en fut ainsi ! A la bataille de la Sesia, il vit fuir devant lui les Français. Ce fut en les poursuivant avec tant d'acharnement qu'il se trouva en face d'un héros mourant fidèle à son devoir ; ce fut alors qu'il entendit, comme un reproche

vivant de sa conscience, la voix de Bayard qui lui disait : Tu as trahi ! Et dans la personne de ce généreux chevalier, il crut voir la France entière le plaindre et vouer sa vie à l'opprobre et aux remords.

Charles de Bourbon était un de ces esprits remuans et ambitieux, aussi capables de nuire que de servir, et que, sur la scène politique, il importe tant de ménager. Nouveau Coriolan, il ternit comme lui, par la vengeance, une vie qu'il eût illustrée par son génie. Enfin, de même que le Romain, il se montra excellent général et mauvais citoyen.

PARALLÈLES.

Il y a plusieurs manières de faire cet exercice. On peut à l'histoire d'un personnage rapporter celle de tous les autres personnages, ou bien établir une comparaison entre deux hommes sous des circonstances particulières, ou enfin faire le rapprochement de deux époques quelconques de l'histoire. Nous allons donner un exemple de ces trois modes de parallèles.

Supposons donc d'abord que ce soit à l'histoire de Napoléon que l'élève veuille rapporter les autres, et qu'il commence, par exemple, par celle de Trajan. Voici un extrait de ce travail :

« Trajan et Napoléon furent tous deux appelés au » trône par le peuple, le sénat et l'armée ; mais Tra- » jan était fils adoptif de l'empereur Nerva, son pré- » décesseur, tandis que Bonaparte était fils d'un simple » particulier de Corse.

» Trajan renonça à une grande partie du domaine » impérial, et laissa rentrer dans la circulation de » nombreux palais et châteaux, des maisons de plai- » sance, etc., que les premiers Césars avaient acquis » par des confiscations odieuses. Il était surtout l'en-

» nemi du fisc, qu'il comparait dans l'état à la rate
» dans le corps humain, où elle ne peut croître qu'aux
» dépens des autres organes. Bonaparte, au contraire,
» organisa un système de contributions très-fiscales.

» Trajan et Napoléon poussèrent leur dominat on
» aussi loin qu'ils le purent tous les deux. Toutefois,
» quoique Trajan ait éprouvé des revers et des dés-
» astres à la fin de ses conquêtes en Asie, et quoi-
» qu'il ait eu le cruel dépit de voir détrôner Partha-
» marpatès, qu'il avait fait roi des Parthes à la place
» de Chosroès, ce qui arriva aussi à Bonaparte, ce-
» pendant il mourut empereur à Sélinonte, en Ci-
» licie (depuis Trajanopolis), tandis que Bonaparte
» mourut prisonnier sur le rocher de Sainte-Hélène.

» Enfin, Trajan éprouva du chagrin de savoir
» qu'Adrien serait son successeur, grâce aux intrigues
» de Plotine; mais il y a loin de là au sentiment que
» dut causer à Bonaparte la restauration des Bour-
» bons de son vivant et pendant son exil.

» Trajan était débauché et intempérant, à la vérité;
» mais les anciens pardonnaient ces défauts même à
» leurs sages; et il avait défendu qu'on exécutât les
» ordres qu'il pourrait donner après de longs repas.
» Napoléon était sobre et tempérant; mais enfin, et
» c'est ici la plus importante différence entre ces deux
» hommes, Trajan favorisa en quelque sorte les
» vertus républicaines, persuadé qu'il était de se
» faire mieux obéir par ses bienfaits que par l'envie
» d'une autorité absolue; Napoléon, au contraire,
» fit tout ce qu'il put pour détruire les institutions
» républicaines, et pour reconstruire, à son profit,
» l'édifice monarchique féodal renversé par la révo-
» lution française. »

On continue, de la même manière, ce parallèle avec les principaux personnages historiques, tels que Brassianus, dit Caracalla, Domitien, Constantin.

AUTRE PARALLÈLE.

MAHOMET ET LUTHER.

Tous les hommes en général sont si vains et si faibles pour maintenir le succès de leurs institutions, qu'un seul homme doué d'un génie supérieur peut renverser en peu de temps ce qui leur a coûté le plus de peine à établir. C'est ce que nous prouve Mahomet, c'est ce que nous confirme Luther. L'un et l'autre ont attaqué avec succès une religion adoptée et suivie; mais le premier de ces deux hommes s'adressait à des peuples superstitieux, dont l'imagination vive, échauffée par le soleil des tropiques, embrasse avec une aveugle confiance tout ce qui lui plaît par l'apparence du merveilleux; tandis que le second parlait à des hommes plus éclairés et d'autant plus attachés à leur ancienne religion que le chef favorisait leurs scandales par ses coupables indulgences. La tâche de Luther me semble donc plus difficile que celle de Mahomet; ce dernier ne blessait ni penchans ni préjugés; au contraire, il les flattait adroitement en se disant l'envoyé de Dieu; il s'emparait de leur foi crédule, s'attirait leur respect, et quand il promettait la victoire, il s'adressait à leur ambition, leur amour de la gloire. Luther, au contraire, les blessait tous en prêchant la désobéissance à l'autorité pontificale; il détruisait pour toujours ce respect qui avait si long-temps rendu les peuples esclaves: aussi fut-il proscrit, persécuté; mais il méprisa les foudres du Vatican, et continua à propager une doctrine qui, éternisant son nom, fit le malheur de sa vie.

Luther possédait un esprit fort et éclairé, puisqu'il

sut se soustraire aux idées du siècle, en ne voulant reconnaître dans le pape qu'un homme ambitieux, avare, et non un ministre du ciel pieux et zélé. Il était ferme, courageux, car les obstacles ne l'abattirent pas. Son âme était noble et généreuse; il travaillait pour le bien de l'humanité. Quoique Mahomet ait joué le rôle d'envoyé de Dieu, dans ses actions il se montre plus homme que ne le fit Luther, car il était ambitieux. Il songea d'abord à son élévation, et ne s'occupa qu'après des dogmes de sa religion. Mahomet était supérieur à son peuple; il sut si bien lui en imposer! L'assurance de son maintien, l'éloquence de sa parole, la fermeté de son courage, la valeur de son bras, le succès qui couronnait ses entreprises, appuyèrent ses prédictions et ses promesses. Luther réussit peu à peu, Mahomet tout-à-coup. Ce dernier n'éprouva pas de résistance, Luther combattit long-temps; tous deux sortirent de leur obscurité, l'un indigné des abus religieux, l'autre excité par l'ambition. La crédulité fit la fortune de Mahomet; la persévérance, le bon sens, la pureté de la doctrine luthérienne, persuadèrent plusieurs peuples. Mais Luther n'eut pas les triomphes de Mahomet, il n'était qu'un réformateur dans le seizième siècle; et sur des peuples européens le prophète aurait échoué; car les esprits plus éclairés, plus civilisés, veulent des preuves avant de croire. De même Luther, à la place de Mahomet, n'aurait pas offert assez de merveilleux aux fanatiques Orientaux. Ainsi, la marche de ces deux hommes fut réglée d'après le caractère de ceux auxquels ils s'adressaient. Mahomet prédit des succès, Luther prêcha la vertu. Le premier a laissé un royaume, une religion; le second seulement une doctrine. Luther était réfléchi, noble, ferme pour suivre les inspirations de sa sincère et vertueuse croyance; il brava les peuples et les rois. Mahomet fut audacieux,

habile, téméraire, ambitieux; il montra de la grandeur, de la noblesse dans ses institutions; mais, je le répète, la tâche de Luther me semble plus difficile. Son succès fut plus lent : aussi ses partisans ne vinrent à lui que bien éclairés, bien convaincus, tandis que ceux de Mahomet crurent aveuglément sans aucune preuve pour leur confirmer la vérité des paroles du fils de l'obscur Abdalla.

NOTA. Les rapprochemens de ce parallèle doivent être justifiés d'après les faits et l'intention, et le style, comme pour les autres compositions.

COMPARAISON DE L'HISTOIRE DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE ET DE LA RÉVOLUTION D'ANGLETERRE.

Les moyens de douceur sont presque les seuls qui aient une véritable force.

Quelque part qu'on cherche la cause de ces grandes commotions politiques qui bouleversent l'ordre social en le changeant de face, on verra que toujours elles ont été provoquées par la mauvaise administration de ceux qui tiennent dans leurs mains les rênes de l'état. Puis, si on pousse plus avant l'observation, on reconnaîtra que la destruction des abus en est le résultat; non, il est vrai, sans que quelques ambitieux essaient de les faire tourner à leur profit en les enrayant dans leur course : efforts impuissans! car ils peuvent tout au plus le retarder, heureux qu'ils sont quand ils ne paient pas de la vie leur témérité! C'est ce dont deux révolutions mémorables, celles de France et d'Angleterre, nous offrent un exemple irrécusable.

Depuis 1509 jusqu'en 1603, c'est-à-dire pendant près d'un siècle, les Anglais avaient été successivement en butte à la tyrannie sanglante de Henri VIII, au joug de fer de Marie, et enfin à la politique cruelle mais heureuse d'Elisabeth, puis tout-à-coup étaient tombés sous le despotisme des favoris, en la personne de Jacques Ier. On conçoit facilement que les esprits avaient été révoltés du règne de Henri VIII, sans toutefois oser le laisser apercevoir, quand le règne de Marie vint entretenir encore cet incendie prêt à éclater.

Puis le règne d'Élisabeth, qui arriva après comme pour servir de contre-poids aux règnes précédens ; et enfin Jacques Ier, dont la mauvaise administration alimenta l'incendie contenu sous Élisabeth, laquelle en mourant laissa au malheureux Charles Ier la responsabilité de sa conduite.

« Si nous détournons maintenant notre attention » de l'Angleterre pour la porter sur la France, nous » verrons qu'une suite de faits analogues produisi- » rent un résultat semblable. »

En effet, remontons jusqu'au règne de Louis XIII ; que voyons-nous ? Un prince faible, sous le nom duquel gouverna Richelieu ; mais, comme en approuvant les actes de son ministre, il en prit la responsabilité, nous regarderons comme émanant de lui tout ce qui a été fait sous son règne. C'est pourquoi nous accuserons Louis XIII d'une tyrannie aussi sanglante que celle de Henri VIII. Après lui vient Louis XIV, dont le long règne renferme à la fois le règne de cinq ans de Marie et celui d'Élisabeth. Mais ce n'est pas sur cela seul que nous nous fondons pour voir en Louis XIV Marie et Elisabeth, mais bien encore sur ce qu'il eut à la fois la tyrannie de la fille de Henri VIII et la sagesse d'Elisabeth, son autre fille ; c'est-à-dire que son règne despotique excita à la ré-

volte un peuple que contint l'éclat de son nom. Puis enfin arriva le Jacques Ier de la France en la personne de Louis XV, qui, comme lui, après avoir indisposé ses sujets contre l'autorité royale, mourut laissant au faible Louis XVI le soin d'expier les fautes de son aïeul.

« Telle est la frappante analogie qu'on peut remarquer entre les causes qui ont amené chacune de » ces deux révolutions; mais si, continuant nos re» cherches, nous voulons connaître la ressemblance » des effets, nous la trouverons au moins aussi grande; » continuons. »

Charles Ier, comme je l'ai déjà dit plus haut, avait, en montant sur le trône, un ennemi dans chacun de ses sujets : triste conséquence de la conduite de Jacques Ier, son père; et Charles Ier était faible! Aussi, dès le commencement de son règne, fut-il presque permis de prédire la plupart des malheurs qui devaient arriver. Alors deux partis lui restaient : il devait se laisser entraîner par le torrent, et s'élancer avec son peuple dans les idées nouvelles; et il choisit ce dernier parti : opposer son sceptre pour digue, au risque de le briser. Il le fit : il le brisa !

Pour Louis XVI, quand il parvint au pouvoir, les Français, indignés des vexations qu'ils avaient éprouvées sous le règne de son prédécesseur, regardaient d'un mauvais œil une autorité qui froissait si cruellement leurs intérêts; ils résistèrent. Alors aussi deux partis restaient à Louis, qui, plus habile et moins orgueilleux que Charles, aurait sans doute adopté celui qui était le plus en harmonie avec la disposition des esprits; mais ceux qui étaient autour de lui l'en empêchèrent, et, comme Charles, il succomba.

Alors apparaissent, dans chacune des révolutions que nous examinons, deux hommes également ambitieux, deux de ces hommes de résolution dont le nom

restés en exécration parmi leurs concitoyens quand ils moururent avant d'avoir pu achever leur tâche : c'est Cromwell et Robespierre, qui, après avoir traîné leur roi sur l'échafaud, y seraient infailliblement montés tous deux, si la mort n'était venue y soustraire Cromwell, dont le cadavre fut plus tard attaché à une potence.

Enfin, 1649 et 1793 eurent également pour résultat de rétablir l'équilibre entre la royauté et le peuple, afin de les rendre désormais compatibles, le pouvoir absolu des souverains ne pouvant plus s'accorder avec l'impulsion donnée aux esprits, qui commençaient à sentir qu'après avoir si long-temps servi d'appui à quelques ambitieux qui en abusaient (abus qui devenait chaque jour plus intolérable), il était temps d'agir pour l'intérêt général. Mais, pour cela, il fallait que la royauté se dépouillât d'une partie de son autorité en faveur du peuple ; elle ne le voulut pas : le peuple la lui arracha ; ce qui amena des réactions sanglantes et déplorables, provenant du déchaînement total des passions ; mais, chose digne de remarque, et dont l'Angleterre et la France nous offrent l'exemple, c'est que plus le débordement fut grand, et plus tôt il fut comprimé. Ainsi en France, où rien ne s'y opposa, où, au contraire, il fut excité par les ambitieux eux-mêmes, il s'apaisa tout-à-coup devant Napoléon ; tandis qu'en Angleterre, où, dès son origine, il fut gêné par la volonté puissante de Cromwell, il se traîna en longueur, et reparut successivement après la mort de celui-ci, quand les partis qu'il avait comprimés pendant sa vie s'agitèrent : sous Charles II, quand le peuple, en laissant insulter au cadavre de son protecteur, voulait se venger de sa tyrannie ; puis, sous les successeurs de Charles II, jusqu'en 1688. Mais si les effets en furent plus longs, le résultat n'en fut pas moins le même.

Enfin, ce furent deux orages qui bouleversèrent les pays où ils passèrent, mais auxquels le calme et l'espoir de beaux jours succédèrent.

ÉTUDE DE L'HISTORIEN.

Après l'étude de l'histoire vient celle de l'historien ; il faut d'après l'œuvre juger l'homme, et de l'effet remonter à la cause. Tous les faits historiques sont les mêmes, sous ce rapport qu'ils annoncent toujours le même être moral et intellectuel ; reste à examiner si l'historien qui raconte ces faits est le même que les personnages qu'il met en scène ?

Le récit des faits historiques étant un ouvrage humain, on y trouvera toujours des traces de la même *intelligence*, comme aussi de la *différence des idées*, des opinions, des préjugés de l'historien, c'est-à-dire de l'artiste qui fabrique quoi que ce soit dans un but quelconque.

En effet, suivant les temps et les lieux, l'historien accommode le récit au but qu'il se propose. S'il s'agit de faire triompher telle ou telle opinion, il raconte de telle ou telle manière ; car on peut tirer du même fait une infinité de réflexions différentes, opposées, contradictoires.

Cette dernière étude est surtout utile en ce qu'elle apprend à distinguer l'homme qui raconte, et la rhétorique dont il fait usage dans ses récits ; il y a de l'art en effet dans la manière de raconter les faits. On reconnaîtra la vérité de ces réflexions en étudiant, d'après les circonstances et d'après l'intention, les diverses compositions historiques, telles que *les Décemvirs*, *Sylla*, *Cicéron*, etc. ; et comme conséquence utile de cette remarque, on fera raconter *une*

époque entière sur un livre, ou plutôt sur *les* livres de Télémaque, quand on en *connaîtra bien* la composition.

Ainsi, l'élève étudiera l'ouvrage de Fénelon sous le point de vue de la manifestation intellectuelle ; il y rapportera tous les ouvrages humains, et il dira s'il retrouve dans tous ces ouvrages le même art, la même intelligence.

ÉTUDE

DES MATHÉMATIQUES.

Pour l'étude des mathématiquès, il faut :

1° Apprendre les faits ;

2° Les imiter ;

3° Se connaître soi-même.

C'est la marche de la nature.

On lit donc les livres, on les répète sans cesse, on commence à parler la langue, et on sait les mathématiques.

On cherche à se connaître soi-même ; on réfléchit sur ce qu'on était ; on voit ce qu'on est devenu ; on se rappelle peu à peu, en détail, ce qu'on a appris, ce qu'on a fait, et on est savant.

Ainsi, le meilleur moyen d'apprendre cette science, c'est d'étudier quelque chose et d'y rapporter tout le reste, d'après ce principe : Le mathématicien montre toujours la même intelligence. S'il est une science dans laquelle ce principe *paraisse* plus applicable, c'est les mathématiques. En effet, étudiez l'art d'un procédé, d'une démonstration quelconque, vous reconnaîtrez que le mathématicien a rapporté ce qu'il ne sait pas à ce qu'il sait pour y trouver la solution qu'il cherche ; vous reconnaîtrez qu'il examine la composition d'un résultat, la combinaison qui a eu lieu entre les parties dont il est formé, pour arriver à retrouver ces parties lorsqu'il les cherche.

C'est, du reste, ce qui deviendra plus évident par

les détails dans lesquels nous allons entrer pour chacune des parties des mathématiques.

Tout le monde peut se faire un *Epitome* à sa guise; il en existe déjà plusieurs; mais celui que nous avons suivi, et sur lequel vont porter toutes nos indications, se compose, pour l'ensemble des mathématiques, de vingt propositions et de leurs éclaircissemens (1). C'est cela qu'il s'agit d'apprendre, en se bornant à celles qui répondent aux parties des mathématiques qu'on veut savoir. Comme il est rare que les élèves aient besoin de faire une étude complète de cette science, nous ne l'envisagerons pas non plus dans son ensemble; mais nous la présenterons par divisions spéciales, avec les exercices relatifs à chacune d'elles. Les élèves sauront alors où s'arrêter.

DE LA MANIÈRE D'ÉTUDIER L'ARITHMÉTIQUE.

DÉVELOPPEMENT DES EXERCICES.

On lira et on répétera, pour le retenir, tout ce qui précède la première proposition (2); c'est dans ces pages qu'on trouvera la langue de convention de l'arithmétique. On voit qu'il y a *dix* chiffres, c'est-à-dire *dix* mots simples, pour écrire tous les nombres. Ces signes sont absolument arbitraires : ils sont les élémens

(1) Choix de propositions mathématiques avec leurs éclaircissemens, pour servir d'*Epitome*. 3e édition, sous presse, chez Mansut.

(2) Ceci est dit pour les personnes qui ont la première partie du Cours de Mathématiques, par de Séprés; les autres y suppléeront en lisant dans une arithmétique quelconque tout ce qui est relatif aux quatre premières règles.

d'une langue étrangère à la langue maternelle; ils forment une espèce de pasigraphie. Chaque peuple a deux langues pour calculer : il dit un, et écrit 1; neuf, et écrit 9; plus, +; moins, —. Ainsi, l'arithmétique est, par rapport à la langue française, ce que la langue écrite est à la langue parlée en Chine; ou, encore, ce que la langue du blason est aux signes de ces mots dans les armoiries. Les mots écrits ne conservent aux yeux aucune trace de la ressemblance que l'oreille saisit quand on les entend prononcer.

On apprend donc les dix chiffres et on les répète. Puis on s'exerce aux combinaisons de ces signes, en remarquant la concordance du langage avec la langue écrite : et on s'habitue, de la sorte, à écrire un nombre énoncé, ou, réciproquement, à lire un nombre écrit en chiffres.

On ne saurait trop insister sur ce double exercice; car, dans toute langue, la lecture et l'écriture ne sont pas des résultats : ce sont de simples moyens de les obtenir. Il ne faut donc jamais se trouver arrêté par le défaut de l'une ou de l'autre.

On s'assurera donc que l'élève sait écrire tous les nombres possibles, et on le fera parler sur la *numération*. Cela s'entendra de tout ce qui se rapporte à cette première partie de l'arithmétique, et des propres réflexions de l'élève. Il est effectivement essentiel, dès le début, de le mettre sur cette voie, dont il ne doit jamais dévier : *de remarquer d'abord, et de se rendre compte ensuite qu'il a remarqué, par les nouveaux aperçus qu'il tirera lui-même de ses propres observations*. En toute étude, savoir est peu de chose, le vrai mérite est, pour ainsi dire, dans l'*acte intellectuel* : c'est comme cela surtout que l'homme se développe tout entier.

A ces différens exercices sur la numération, ajoutez

l'étude de la table de multiplication, qu'il faudra répéter tous les jours ; on ne peut trop bien la savoir. On verra plus tard tout le parti à tirer de cette acquisition.

Pour amener l'élève à faire, il faut premièrement qu'il prenne confiance en ses propres forces, et qu'il comprenne, par le résultat même, les nombreux avantages qu'il peut retirer de l'emploi simultané de son attention et de sa mémoire.

On le mettra donc en présence de lui-même par des questions fréquentes et répétées sur ce qu'il a vu et appris. Il n'y a pas de règles à préciser pour ces questions, soit pour l'ordre dans lequel on doit les faire, soit pour l'utilité plus ou moins grande qu'on en peut retirer. Il importe seulement de puiser dans les objets des études, afin que l'exactitude des réponses encourage l'élève ; ou que, dans le cas d'hésitation, il soit facile de lui prouver que ce n'est que l'effet de la distraction. En général, on ne saurait trop exalter les premiers succès de l'élève, puisqu'on ne loue ainsi que le résultat des efforts et de l'attention.

Nous allons donner quelques exemples des questions qu'il est possible d'adresser sur les premières pages.

— Comment écrit-on *quatre-vingt-dix?*

— Pourquoi y a-t-il *quatre-vingt-dix* dans le nombre représenté par un 9 et un 0?

— Qu'appelle-t-on *centaines?*

— Comment *lit-on* un nombre écrit? réciproquement, de quelle manière *écrit-on* un nombre énoncé?

— Combien y a-t-il de chiffres dans un nombre qui renferme des *billions?*

— Qu'est-ce que l'*addition?*

— Qu'est-ce que la *preuve de l'addition?*

— Qu'est-ce qu'une *multiplication*?

— Qu'est-ce que le *dividende*?

Etc., etc.

On voit que chaque mot peut donner lieu à une question ; et, sans s'inquiéter de toutes celles qui resteront sans réponse, on aura soin de revenir souvent sur les mêmes objets, afin de ne rien laisser au hasard, et de s'assurer que l'élève a bien vu ce qu'il a dit. Le moyen le plus sûr aussi de compléter cette vérification est de faire citer les passages qui viennent à l'appui de la réponse.

EXERCICES DE MÉMOIRE.

Après avoir lu attentivement tout ce qui précède la *première proposition*, on apprend par cœur cette même proposition ; puis on la répète tous les jours avec la table de multiplication.

On arrive, de cette manière, et successivement, à la *seconde* et à la *troisième* proposition, que l'on répète également tous les jours. On commence alors à réfléchir.

Nous expliquerons ce qu'il faut entendre par là, après avoir donné quelques idées sur la manière de faire *apprendre par cœur*. Un des moyens qui ont été employés avec le plus de succès consiste à faire copier avec exactitude la leçon du jour, et à n'en suivre la répétition que sur le cahier de l'élève. On obtient ainsi une grande exactitude dans l'écriture des chiffres et des opérations où ils figurent ; et on prévient, en même temps, toute espèce de distraction.

C'est aussi un avantage précieux, pour la suite,

que ces leçons soient dites textuellement, sans même aucune substitution de mots équivalents ; et les mémoires rebelles qu'on rencontrera seront plus certainement corrigées par de courtes leçons bien apprises et bien sues que par des pages entières imparfaitement récitées. On aurait tort, d'ailleurs, de s'effrayer de cette première lenteur, et d'en faire un fâcheux rapport au résultat futur ; car la mémoire ne procède point par degrés ; et, comme on ne la juge que par ses effets, elle est ou elle n'est pas : il ne s'agit donc que d'assurer son existence par les exercices convenables. Tel élève, qui, avec un grand travail, n'a appris, dans une leçon, que quelques lignes et même quelques mots, parvient bientôt, et dans le même temps, à retenir des pages entières. *Tout le monde a de la mémoire;* et on pourrait avancer, comme un principe à peu près incontestable, que, quand un élève n'apprend pas, il y a presque toujours de la faute du maître.

On fait donc apprendre par cœur les trois propositions indiquées, et puis répéter le plus souvent que possible ; car c'est à la répétition principalement qu'on devra les succès.

Pour gagner du temps dans les répétitions (quand on est chargé de la direction d'une classe), on les fait en commun, et chaque élève prenant, à un signal convenu, à l'endroit même où est resté celui qui récite avant lui. Pour les élèves qui n'ont pas encore l'habitude de cet exercice, il faut les faire suivre sur le livre, et reprendre à leur tour de répétition.

Quant aux vérifications partielles des leçons précédemment apprises, on peut employer le moyen indiqué dans l'étude des langues, lequel consiste à dire, au hasard, un mot du texte ; et alors l'élève complète l'idée en répétant sans hésiter les mots qui

le précèdent ou le suivent dans la phrase où il se trouve. Exemples :

— *Demande*. La division?

— *Réponse*. Essayer la division de ces deux nombres.

— *Demande*. Somme?

— *Réponse*. Il divise leur somme.

— *Demande*. Dénominateur?

— *Réponse*. Supprimant le dénominateur commun.

— *Demande*. Réduisant?

— *Réponse*. En réduisant les deux premiers termes.

— *Demande*. Proportionnels?

— *Réponse*. Sont directement proportionnels à ces capitaux.

Etc., etc.

Si le mot cité se rencontrait dans plusieurs circonstances, l'élève aurait soin de rappeler toutes celles qui se présenteraient immédiatement à sa mémoire.

Ce que l'on vient de dire relativement à l'*Epitome* de l'arithmétique se pratiquerait de la même manière pour toutes les parties des mathématiques; et on le regardera comme principe nécessairement admis, lors du développement de chacune d'elles.

EXERCICES DE VÉRIFICATION.

Ensuite, et même concurremment avec ces exercices de mémoire, on s'occupera de l'intelligence des propositions, sur lesquelles on retiendra les élèves jusqu'à ce qu'ils les sachent imperturbablement.

Il y a pour eux tant d'acquisitions nouvelles à faire

dans un seul *fait*; il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier ! Il faut donc prendre garde d'aller trop vite en commençant, et se défier du préjugé que ce qu'on sait ne doit pas être un fardeau pour la mémoire.

On s'assure donc d'abord de l'attention et de la mémoire des élèves par des questions dont les réponses sont fournies par le texte même. Exemples :

— Qu'est-ce que trouver le plus *grand commun* diviseur à deux nombres? — Pourquoi essaie-t-on la division des deux nombres proposés? — Quelle est la relation qui, dans chaque division, existe entre le dividende, le diviseur, le quotient et le reste?

— Qu'est-ce qu'une proportion? — Qu'appelle-t-on fractions réduites au même dénominateur? — Qu'appelle-t-on dénominateur d'une fraction? — Qu'appelle-t-on *extrêmes, moyens*, dans une proportion? — Quelle relation existe, dans une proportion, entre les extrêmes et les moyens? — Qu'est-ce qu'un quotient? — Qu'appelle-t-on termes d'une proportion?

— Combien emploie-t-on de chiffres pour écrire tous les nombres? — Combien y a-t-il de chiffres dans un nombre qui exprime des millions? — Qu'est-ce qu'une addition? — Une soustraction? — Quel rapport y a-t-il entre l'addition et la multiplication? — Quelle est la règle pour faire une division? — Qu'appelle-t-on le plus grand commun diviseur entre deux nombres? à quoi est égal le dividende dans une division? — Quelle est la règle pour trouver le plus grand commun diviseur entre deux nombres? Etc.

— Citez un nombre fractionnaire de toises (3me proposition)? — Pourquoi réduit-on les deux premiers termes de la proportion en subdivisions de la plus petite espèce que ces deux nombres renferment? —

Quel a été le but de tous les changemens qu'on a fait subir à la première proportion ?

Etc., etc.

EXERCICES INTELLECTUELS. — IMITATION. — LECTURE DE L'ARITHMÉTIQUE. — RAPPROCHEMENS. — COMPOSITIONS. — ETC.

Après avoir épuisé de la sorte tous les mots du texte qui peuvent donner lieu à de semblables questions, on en adresse d'autres, dont les élémens soient épars dans ce qu'on a appris, ou qui provoquent la réflexion de l'élève. Exemples :

— Quelle est la marche à suivre (*la règle générale*) pour trouver le plus grand commun diviseur entre deux nombres ? — Pourquoi 188, qui divise 376, divise-t-il 376 multiplié par 2, et par conséquent 940 ?

— A quoi pense le mathématicien dans la recherche du plus grand commun diviseur ? sous quel point de vue envisage-t-il la question ?

— Qu'est-ce qu'un produit ? — un rapport ? — Comment réduit-on deux fractions au même dénominateur ? — Pourquoi la suppression du dénominateur commun, dans deux fractions égales, ne trouble-t-elle pas l'égalité ? — A quoi est égal un *extrême* dans une proportion, un *moyen ?* — Qu'est-ce qu'un nombre fractionnaire ? — Comment réduit-on un nombre complexe en subdivisions de la plus petite espèce qu'il renferme ?

— Qu'est-ce qu'une toise, — un pied, — un pouce ? — Comment supprime-t-on un facteur commun à deux nombres ? — Qu'est-ce qu'un facteur ?

— Comment passe-t-on de la fraction $\frac{326}{790}$ à celle-

ci, plus simple, $\frac{163}{595}$? — Quelle est la règle générale à en déduire?

Etc., etc.

Demande. Qu'est-ce qu'une égalité? — C'est la réunion de deux manières différentes d'exprimer la même chose.

Demande. Comment justifier cette réponse? — On voit, par exemple, par l'égalité de $376 = 188 \times 2$, que l'on peut exprimer la même valeur, soit par 376, soit par 188×2.

Demande. Qu'est-ce qu'une proportion? — C'est l'expression de deux rapports égaux.

— *Demande.* Comment le voit-on? — Il est dit dans la seconde proposition : que la *proportion* 20 : 10 : : 18 : 9 *exprime l'égalité des rapports* 20 : 10 et 18 : 9.

Demande. Écrivez une proportion dont le rapport soit 2, soit $\frac{1}{2}$, etc.

Demande. Comment obtient-on le quatrième terme d'une proportion?

Demande. Trouver le plus grand commun diviseur entre trois nombres; quel serait le procédé (justifié par celui que l'on connaît)? — Trouver le plus petit commun diviseur entre deux, trois, etc., nombres?

Demande. Par quel moyen le mathématicien parvient-il à écrire tous les nombres avec quelques caractères? — Comment tire-t-il parti de ses observations pour établir les procédés des opérations qu'il exécute? Etc.

Demande. En conséquence, quel est l'*art* du mathématicien? — Qu'en pensez-vous? — Ressemble-t-il à ce que vous connaissez, en diffère-t-il? — Pourquoi?

Demande. Remarquez-vous un rapport quelconque entre les propositions? En apercevez-vous un entre

l'addition et la numération, la soustraction et la multiplication, la division et la numération? etc.

Demande. Les opérations ne rentrent-elles pas les unes dans les autres? — En pourrait-on réduire le nombre? — Pourrait-on les ramener à la seule addition?

Demande. Y a-t-il de l'analogie entre la formation de la langue des calculs et celle de la langue française?

— Comment se forme la table de multiplication, en partant du premier nombre? — Comment peut-on concevoir la formation de tous les nombres successifs?

— Qu'arrive-t-il quand un chiffre change de rang vers la droite ou vers la gauche?

— Aurait-on pu employer plus ou moins de *dix chiffres* ou *caractères* pour représenter tous les nombres?

— Peut-on rapporter l'*écriture* de tous les nombres à un nombre *connu*?

— Pourrait-on se passer du *zéro* pour écrire les nombres?

— Quelle remarque générale peut-on faire sur les moyens employés pour représenter tous les nombres?

IMITATIONS.

Puis on propose à l'élève des *imitations*. Exemple :

1° « Trouver le plus grand commun diviseur à 40103 et 101549 — à 2961 et 799, etc. »

2° « Ecrire une proportion dans laquelle le rapport soit 3, 5, 6, 7, etc... $\frac{4}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, etc. — »

3° « Une règle de *trois* quelconque : *Un courrier*

fait, en trois heures, quatre myriamètres, on demande en combien de temps il en fera cinquante-cinq. »

Etc., etc.

On ne saurait trop multiplier ces applications, et il est bien entendu que l'élève justifiera toutes ses opérations et tous ses raisonnemens d'après ce qu'il connaît; les modifications étant indiquées par la différence des circonstances.

Il faut se rappeler, à ce sujet, ce qui a été dit pour l'étude des autres langues, où on a remarqué qu'il était facile d'imiter ce que l'on comprenait. Ainsi, pour le premier paragraphe de *Télémaque :* « Calypso » ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Dans sa » douleur, elle se trouvait malheureuse d'être immor- » telle, etc. » On comprend la *phrase;* mais, si on ne comprend pas Fénélon, on ne pourra pas l'imiter; en parlant de Philoctète, par exemple, on ne saura point pourquoi il faut remplacer les *nymphes*, la *grotte*, le *chant*, le *rivage*, le *vaisseau d'Ulysse*, etc.

Il est donc indispensable d'établir l'intention du mathématicien, afin d'être à même de l'imiter dans tous les cas analogues; et, pour y parvenir, on fera comparer les propositions entre elles, c'est-à-dire, en chercher les ressemblances et les différences; mais, avant, on s'exercera à l'imitation de ce qu'on sait par cœur. L'élève, ainsi, reconnaîtra l'utilité et les avantages des exercices de mémoire.

Ce premier travail est, du reste, très-facile, puisqu'il ne consiste qu'à répéter d'une manière exacte, sur d'autres nombres, les opérations et les raisonnemens qu'on a faits sur les nombres du livre.

Soit, par exemple, à réduire la fraction $\frac{799}{2961}$, c'est-à-dire, à trouver le plus grand commun diviseur à 2961 et 799.

En imitant les raisonnemens et la marche de la première proposition, l'opération se fera comme ci-dessous :

2961	799	564	235	94	47
	3	1	2	2	2
564	255	94	47		

Et, en divisant les deux termes de la fraction proposée par 47, qui est le plus grand commun diviseur, on obtiendra $\frac{17}{63}$.

On proposera de même de réduire les fractions $\frac{40103}{101549}$, $\frac{3678}{150794}$, $\frac{12345}{94567890}$... et, en général, formées de deux nombres quelconques.

Après cette imitation, dont on multipliera les exemples pour exercer l'élève aux premiers calculs de l'arithmétique, on demandera celle de l'énoncé. Par exemple, la question est celle-ci :

« Trouver le plus grand diviseur commun à deux nombres. »

En imitant, on peut dire :

« Trouver le plus grand commun diviseur à *trois*, à *quatre*... nombres. »

Et encore :

« Trouver le plus grand commun diviseur à deux, trois, quatre.... *lignes*. »

« Trouver le plus *petit* commun diviseur à deux, trois... nombres. »

« Trouver le plus *grand diviseur* d'un nombre. »

« Trouver les *diviseurs* d'un nombre. » Etc., etc.

On imite ensuite la solution ; et on peut, en cela, se diriger d'après les développemens de Fénélon, comme manière d'arriver à ce but.

Ainsi, dans la *douleur* de *Calypso*, on voit que

l'auteur dit qu'elle *ne* chantait *pas*, etc. ; et ici on remarquera que le mathématicien dit : le plus grand commun diviseur *n'est pas* plus grand que le plus petit nombre. Voilà une *limite*, et l'indication précise de ce que l'on doit faire ; car il serait inutile d'essayer la division par un nombre plus fort que le plus petit des deux proposés. Etc., etc.

S'il s'agit de trouver le plus grand commun diviseur à trois ou quatre nombres proposés, on verra aisément qu'il faut chercher d'abord le plus grand commun diviseur aux deux premiers nombres, puis à ce commun diviseur et au troisième nombre proposé, et ainsi de suite ; le dernier résultat étant le nombre demandé, puisqu'en définitive, le problème consistait à trouver le plus grand nombre qui divisât à la fois les nombres proposés.

En procédant de la sorte, on sera peut-être amené à reconnaître que ces imitations contiennent tant les mathématiques faites que les mathématiques à faire.

On passe ensuite à la seconde proposition, sur laquelle on demande des exercices analogues aux précédens, sans, toutefois, se croire obligé de se renfermer dans les exemples que nous donnons. On sent bien que nous ne pouvons qu'indiquer l'esprit de chaque exercice.

Imitation de la seconde proposition. On s'exercera, en premier lieu, à écrire le quatrième terme d'une proportion, dont les trois autres sont donnés ; ce qui consiste simplement à énoncer trois nombres quelconques, pour que l'élève trouve le quatrième, d'après le rapport qu'il remarque entre les deux premiers. Exemple : $20 : 10 :: 18 : x.$

$30 : 10 :: 24 : x.$

$15 : 30 :: 2 : x.$

$3 : 5 :: 7 : x.$

On voit aussi qu'on a fait une *observation*, en mettant la proportion sous une autre forme; on s'exercera donc aux *transformations*, pour rechercher des observations nouvelles. Nous donnérons, plus tard, un exemple de ce travail.

Imitation de la troisième proposition. On se borne, en commençant, à changer les nombres, et à résoudre le problème ainsi posé.

Puis, comparant la solution avec l'énoncé, on en déduit une manière (une règle) générale pour résoudre tous les problèmes qui peuvent se traduire par une proportion. Il suffit, pour cela, d'imiter le raisonnement du livre.

Remarquant, en outre, l'attention du mathématicien, qui cherche les moyens d'abréger ses calculs, on aura soin de profiter de cette remarque toutes les fois qu'il s'agira d'opérer sur des nombres considérables, ou de combiner des expressions qu'il est possible de simplifier. Ainsi, se présente-t-il une fraction? on cherche si elle est ou n'est pas réductible. A-t-on un nombre complexe? on jugera s'il convient, dans la circonstance, de le transformer en subdivisions de la plus petite espèce qu'il renferme. Est-ce sur une proportion qu'on opère? alors on examine si on ne pourrait pas la ramener à des nombres plus simples, en autres mots, si ses termes ne renferment pas des facteurs communs.

LECTURE (1). — RACONTÉS DE LECTURES.

Pendant ces premiers exercices d'imitations, on

---

(1) Cette lecture va être indiquée d'après l'arithmétique de Reynaud. Celle de Bourdon, ou toute autre, serait également bonne; et même cette première lecture pourra être faite avec

fait commencer la lecture de l'arithmétique, que l'on reprend à la numération même. L'élève s'arrête alors sur tous les détails des quatre premières règles, qu'il a déjà vues, et n'omet aucun des calculs indiqués dans le livre. Il faut bien retenir que ceci est un point capital, quel que soit le nombre des répétitions de la même chose, de ne jamais négliger les opérations qu'on aura déjà faites, quand bien même on aurait la certitude de les savoir. Il y a tant d'avantages attachés à la promptitude du calcul, tant de remarques utiles et nouvelles peuvent sortir d'une seule chose, même déjà bien sue, qu'on doit se tenir en garde contre le préjugé des demi-connaissances. On admettra donc comme une règle générale pour toute la suite de ces indications, la nécessité de faire tous les calculs qui se rencontreront dans chaque lecture.

Voyons maintenant de quelle manière se feront ces lectures, comment on les racontera, à quels rapprochemens et à quelles questions elles donneront lieu. Je suppose qu'on ait lu de la page 36 jusqu'à la page 40 : *Propriétés des diviseurs et des multiples d'un nombre.* On peut, dans le principe, se borner à des lectures très-courtes; on les augmentera ensuite, selon l'habitude et la volonté de l'élève.

Nous allons donner, une fois pour toutes, un exemple de la manière dont l'élève rend compte de ses lectures. Il fera nécessairement la même chose pour toutes les parties qu'il étudiera désormais, avec cette seule différence que plus il reviendra sur les mêmes choses, plus il retiendra et répétera de détails.

---

plus d'avantages dans la première partie du Cours de Mathématique, par de Séprés, à cause des exercices qui s'y trouvent développés.

Le compte rendu des lectures peut être fait de vive voix ou par écrit. Voici, selon le second moyen, le premier travail d'un élève :

« Dans ce que j'ai lu, il est question des diviseurs » et des multiples d'un nombre. On y dit que les » nombres 15 et 21, par exemple, étant divisibles » par 3, leur somme 36 est divisible par 3, parce que » 21 = 7 fois 3, et 15 = 5 fois 3.

» Si on retranche deux nombres qui sont divisi» bles par le même nombre, la différence sera aussi » divisible par ce nombre. Par exemple, 27 et 15 » sont tous deux divisibles par 3, et si on les sous» trait l'un de l'autre, le reste 12 est aussi divisible » par 3.

» Quand on ajoute plusieurs multiples d'un nom» bre, le résultat est un multiple du même nombre.

» Le nombre 30 étant divisible par 6, les facteurs » 2, 3 et 6 divisent aussi 30.

» Un nombre ne peut jamais être divisé par un autre » nombre plus grand que sa moitié.

» Pour qu'un nombre puisse être divisé par 2, il » faut que son premier chiffre, à droite, soit pair; » c'est-à-dire ou 2, ou 4, ou 6, ou 8, ou 0. Un nombre » qui se termine par 5 est divisible par 5. »

Voilà ce qu'on appelle une *lecture racontée* ; c'est, comme on le voit, un exercice très-facile, qui consiste simplement à ne présenter que ce qu'on a compris et retenu. L'élève en eût-il moins dit encore, qu'il aurait fallu s'en contenter. Le résultat important, dans le principe, n'est pas tant de remarquer son savoir que de l'accoutumer à faire usage de son attention et à vaincre sa timidité. Qui peut douter qu'une fois maître de lui, il ne parvienne à surmonter toutes les difficultés et à retenir ce qu'il a étudié?

Chaque *narré* est immédiatement suivi de la re-

cherche des rapports entre ce qu'on vient de lire et ce qu'on sait déjà ; c'est *rapporter* ce qu'on *apprend* à ce qu'on sait : moyen aussi ingénieux qu'utile de faire retrouver à l'élève ses connaissances acquises, et qui lui en fournit en même temps un autre, non moins précieux, celui de ne pas oublier ce qu'il vient d'apprendre.

Dans ces exercices, il faut en quelque sorte, considérer l'épitome comme un dépôt dans lequel l'élève doit verser successivement tous les objets nouveaux qu'il rencontre sur sa route, sans qu'il soit nécessaire d'étendre ses limites.

Ainsi, par exemple, dans la lecture, il est surtout question de *diviseurs*. L'élève se rappelle alors qu'il a vu dans la division qu'un diviseur est un nombre qui est contenu plusieurs fois dans un autre ; il a vu le même fait dans la première proposition. Il ne peut donc pas l'oublier, seulement il remarquera qu'ici on emploie le mot *diviseur* pour faire entendre un nombre contenu exactement dans un autre. Cela se rapporte, du reste, à ce qui a été dit dans la division sur les *nombres divisibles*.

Ainsi il faut envisager l'épitome comme un dépôt. On vérifiera donc journellement si les objets déposés s'y trouvent encore. En conséquence, après qu'une répétition générale en aura été faite, l'élève devra en analyser toutes les parties qu'il aura appris à connaître : par exemple, il dira, après la lecture des deux premiers paragraphes : « Dans cet épitome, j'ai *déposé* que le mot *nombre* est la collection de plusieurs choses pareilles, et que l'épitome, ne parlant que de *nombres*, doit faire partie de *l'arithmétique*. » D'après cette citation, on comprendra facilement qu'en suivant cette méthode, l'élève est forcé : 1° de retenir ce qu'il a raconté ; 2° de le répéter journellement, et 3° de le rapporter à son épitome.

La lecture et les rapprochemens se continuent de la même manière jusqu'à la fin du livre. Il importe que la lecture soit prompte, afin qu'on puisse la recommencer de nouveau, et rien ne doit mettre obstacle à la rapidité de cette première course; car on passera hardiment sur ce que l'on n'aura pas raconté, et on adoptera comme *axiome* tout ce qu'on ne comprendra pas à la première lecture. Cette manière d'agir a plusieurs avantages; entre autres, celui de donner à l'élève, en peu de temps, une idée générale de la science; de sorte qu'en recommençant cette lecture une seconde, une troisième fois, il saura d'avance entrevoir le butdes choses, dont il lui a été impossible, à la première lecture, de concevoir la nécessité.

Nous supposons maintenant que la lecture de l'arithmétique est terminée, que l'élève la recommence, toujours rapportant à l'épitome et à ses précédentes acquisitions ce qu'il a lu et raconté; le moment est alors venu d'entreprendre les *compositions*.

On a déjà cité un exemple de la manière d'imiter le propositions; nous parlerons encore des imitations en général; mais auparavant nous indiquerons un genre de remarques auxquelles les élèves devront s'accoutumer.

EXERCICES DE TRANSFORMATIONS.

Cet exercice renferme, pour ainsi dire, toutes les mathématiques; car il s'agit toujours, pour parvenir au but, d'écrire sous différentes formes les quantités que l'on considère; et l'on pourrait résumer tous les problèmes par cette question : Sous quelle forme faut-il écrire *telles quantités*, pour obtenir *tel résultat?*

Par exemple, celui que l'on cherche, dans la se-

conde proposition, devient évident dès qu'on écrit la proportion sous la forme de deux fractions égales, qu'il était aisé aussi de transformer, d'après l'intention, en les réduisant au même dénominateur. Comme on le voit, il y a eu trois transformations dans ce problème : la première, en représentant la proportion par l'égalité de deux fractions ; la seconde, en réduisant ces fractions au même dénominateur ; et la troisième, en supprimant le dénominateur commun.

Les élèves feront donc perpétuellement des transformations, sans but d'abord; et plus tard, avec l'intention d'obtenir un résultat déterminé. Par exemple :

Écrire $\frac{1}{2}$, en employant tous les signes connus.

Écrire un quotient, un rapport sous toutes les formes possibles.

L'autre espèce de transformations, que l'on pourrait appeler *inverse* par rapport à l'autre, parce qu'elle consiste à choisir les formes selon les résultats voulus, exige des connaissances acquises, qui fournissent alors les moyens à employer pour parvenir au but.

Ainsi, dans la deuxième proposition, il fallait connaître les propriétés des fractions, pour pressentir qu'en écrivant la proportion sous la forme de deux fractions égales, on arriverait au résultat cherché.

Etc., etc.

On exercera donc beaucoup les élèves sur cette double espèce de transformations; et, à mesure qu'on avancera en mathématiques, on verra, comme je l'ai dit, que l'habileté du mathématicien est tout entière dans la science des transformations.

EXERCICES DE RAPPORTS.

On a déjà vu comment il fallait chercher des rapports ou rapprochemens entre les lectures nouvelles et l'épitome, ainsi que tout ce qu'on a lu précédemment. Nous avons dit les avantages qu'il y avait pour l'élève à le faire chaque jour de vive voix et de temps à autre par écrit. Voici un exemple :

Sur cette question : *Rapporter les quatre règles à la convention du système décimal*, un élève a fait le travail suivant :

« Les quatre règles sont autant de solutions de » problèmes dans lesquels il s'agit toujours de trouver » un nombre, c'est-à-dire une collection d'unités » d'un ou plusieurs ordres. — Toutes les opérations » doivent donc dépendre de la convention décimale, » et c'est ce qui a lieu :

» 1° Dans l'addition, il est évident que les unités » des ordres supérieurs de la somme totale pouvant » se trouver dans la somme partielle des unités infé- » rieures, c'est par celles-ci que l'on doit commencer » l'addition ;

» 2° Dans la soustraction, il est encore évident que » c'est le même principe qui conduit à trouver les » unités, dizaines et centaines du reste, qui rend » compte des divers emprunts, etc. :

» 3° Dans la multiplication, c'est encore la même » raison qui fait commencer par la droite, comme » dans l'addition ; qui oblige de placer le premier » chiffre d'un produit partiel sous les unités de l'ordre » dont est le multiplicateur qui donne ce produit ; » qui fait qu'on peut négliger des zéros qui terminent » le multiplicande et le multiplicateur, pourvu qu'on » les rétablisse à la droite du produit, etc., etc. ;

» 4° Enfin, dans la division, c'est encore le même

» principe qui explique pourquoi on commence par » la gauche ; pourquoi on forme des diviseurs par» tiels ; pourquoi, après avoir retranché le produit » du diviseur par chaque chiffre du quotient, du di» vidende partiel qui a fourni ce quotient, on abaisse » le chiffre suivant du dividende à côté du reste ; » pourquoi, lorsqu'on rencontre un dividende par» tiel qui ne contient pas le diviseur, il faut, avant » d'abaisser un nouveau chiffre du dividende, mettre » zéro au quotient, etc.

» Reynaud lui-même nous apprend que tout dé» coule du principe susdit, puisqu'il nous dit que la » division consiste à trouver un nombre tel, qu'en » multipliant les *unités, dizaines, centaines*, etc., par » le diviseur, on ait pour produit les *unités, dizaines* » et *centaines* du dividende : il est donc clair qu'à la » seule inspection du dividende et du diviseur, on » pourra dire si le quotient a des *unités*, des *di-* » *zaines*, des *centaines*, etc. ; car, par exemple, il n'y » aura jamais que des unités au quotient tant que le » dividende ne sera pas plus de neuf fois plus grand » que le diviseur. »

RÉFLEXIONS.

L'élève regarde un fait, et dit ce qu'il en pense. Exemple :

On a demandé pourquoi l'on avait donné trois noms au résultat de la soustraction : *excès, différence, reste* ; et voici ce qu'on a répondu :

« Le résultat de la soustraction de deux nombres » peut être considéré sous trois points de vue : c'est » pourquoi il a reçu trois noms différens. Quand nous » pensons seulement au plus grand des deux nom» bres, le résultat nous apparaît comme une de ses » parties ; c'est ce dont ce nombre surpasse le plus

» petit. Alors le résultat prend naturellement le nom
» d'*excès*, puisqu'il découle d'une considération qui
» produit l'idée d'un excédant. Si nous cherchons à
» définir ce résultat en pensant à la fois aux deux
» nombres, en les comparant l'un à l'autre, l'idée de
» la *différence* qui existe entre eux vient à notre es-
» prit, et donne son nom au résultat de la compa-
» raison. Enfin, lorsque nous considérons le nombre
» en question, après l'opération, c'est-à-dire après
» le retranchement fait au plus grand nombre, nous
» avons un résultat que nous appelons involontaire-
» ment de ce nom : *reste*. Résumons-nous, en met-
» tant ces idées en action, si l'on peut s'exprimer
» ainsi : Voici deux nombres, ils ne sont pas égaux,
» et nous avons trois moyens de le montrer en disant :
» l'un de ces nombres est en *excès* sur l'autre ; ou
» bien : ces nombres étant comparés, il y a entre
» eux une *différence ;* ou enfin le plus petit a été re-
» tranché du plus grand, voilà ce qu'il *reste.* »

COMPOSITION SUR LA TABLE DE MULTIPLICATION.

Le temps a toujours été un des grands moteurs des actions des hommes ; c'est à sa brièveté et au besoin de bien l'employer que l'on doit la plupart des découvertes modernes ; car chacun cherche non seulement à arriver au résultat, mais encore à y arriver le plus rapidement possible : c'est ce qu'on remarque dans l'industrie et encore mieux dans les mathématiques, dont le principal but est d'abréger les calculs dont on a si souvent besoin.

C'est certainement aussi cette raison qui a donné naissance à la table de multiplication, que l'on attribue à Pythagore. On avait sans cesse besoin, dans la multiplication, de recourir au produit d'un chiffre par un autre ; c'est pourquoi il fallait une table qui

pût suppléer à la mémoire, et l'on a dû d'abord avoir l'idée de celle qu'on forme en écrivant à la droite d'un des neuf premiers nombres, successivement tous ces nombres, et à la suite leur produit.

Mais une pareille table, bien que remplissant l'objet que l'on avait en vue, ne satisfaisait pas à une condition essentielle, pour qu'elle fût d'un usage utile dans une opération qui n'était que l'abréviation d'une autre, c'est-à-dire d'être facile à consulter, et de pouvoir être embrassée d'un seul coup d'œil. Ce sont ces avantages qui, réunis dans la table de Pythagore, l'ont fait adopter généralement.

Elle offrait, de plus, celui d'une construction facile; car chaque ligne de produits se forme en ajoutant la précédente avec la première : ainsi, les deux premières lignes une fois écrites, une simple addition donne toutes les autres.

La commodité de cette table avait donné l'idée d'en construire de semblables pour la soustraction; mais la facilité de cette opération les a bientôt fait abandonner.

Malgré la simplicité de la table de multiplication, on pourrait encore la simplifier. En effet, si on suit la diagonale du carré, qui contient elle-même les carrés des nombres de la table, on remarquera que les mêmes nombres se répètent de chaque côté; c'est donc un double emploi que l'on pourrait éviter en terminant la table à la ligne des carrés, mais en ayant seulement soin de reporter à droite la première colonne, ce qui donnerait à l'ensemble la figure d'un triangle isocèle.

Nonobstant la commodité de la table dont on se sert maintenant, elle est d'un usage si journalier, qu'il est vraiment honteux d'être obligé d'y avoir recours. Elle devrait tout au plus se trouver dans les

moins des commençans, pour lesquels seulement il y a un motif de justifier cette ignorance.

RÉFLEXIONS SUR L'ADDITION.

Comme nous l'avons déjà remarqué, l'addition est la source primitive des autres opérations fondamentales de l'arithmétique. Nous avons vu que l'idée de ce simple calcul se trouve dans la numération à laquelle il sert même de base. Il nous reste maintenant à examiner si les autres opérations dont l'ensemble et la combinaison composent l'arithmétique, ne peuvent pas s'y rattacher et avoir avec lui un rapport plus ou moins immédiat.

Et d'abord, les fractions étant des nombres de même que ceux sur lesquels on a exposé le procédé de l'addition, sont donc, comme eux, le résultat de cette opération première, et sont susceptibles de se prêter aux diverses formes de calcul auxquelles peut donner lieu celui par lequel elles sont formées.

C'est l'addition que nous trouvons à chaque pas dans les nombres complexes, puisque nous pouvons concevoir les plus hautes unités, comme formées par la réunion des plus petites, et que d'ailleurs les opérations faites sur ces nombres sont encore les mêmes que celles que nous présentent les nombres entiers.

C'est donc de l'addition que dérive la formation elle-même des nombres ; c'est d'elle que sortent les fractions décimales, puisqu'elles ne sont autre chose que des subdivisions de nombres entiers : de la même manière, tous ces théorèmes, qui ont lieu relativement aux propriétés générales des nombres, rentrent évidemment dans l'addition, puisque, ayant pour but de déterminer leurs caractères de divisibilité, ils indiquent par là à quelles opérations ils donnent lieu.

L'élévation des nombres aux différentes puissances

d'un degré quelconque n'est autre chose qu'une addition, puisque c'est toujours un même nombre qu'on ajoute à lui-même un certain nombre de fois. Dans l'extraction des racines, qui ne nous offre que des divisions jointes à des multiplications accidentelles, nous retrouvons toujours notre première opération. Tout ce que nous avons vu jusqu'à présent sort donc de l'addition; c'est toujours elle qui est, pour ainsi dire, le type des différens calculs qui s'exécutent sur les nombres.

La théorie des proportions se réduit évidemment à une addition, puisque les équidifférences ne se conçoivent que par cette opération, que l'on fait pour s'assurer de l'égalité des deux rapports dont l'assemblage constitue la proportion. Une marche analogue est suivie dans les proportions par quotient. C'est donc toujours de l'addition faite de différens nombres entre eux, que sortent tous les calculs que nous présente cette théorie. Les progressions ne sont de même que des additions, puisqu'elles reposent entièrement sur les proportions, dont l'usage est continuel dans toute cette partie de l'arithmétique. Les logarithmes, qui ne sont que les résultats des progressions, sont susceptibles du même raisonnement. Nous voyons donc l'addition se reproduire partout, sous diverses formes. Nous avons remarqué que c'est à elle que se réduisaient toutes les opérations faites sur les nombres; que ces derniers eux-mêmes n'en étaient que le résultat. C'est donc de ce calcul simple et facile que sort toute l'arithmétique; c'est sur lui que reposent toutes les théories dont elle est formée, même celles qui, au premier abord, semblent n'avoir avec lui aucune connexité : $A + B = C$, telle est donc la formule générale qui comprend toute l'arithmétique.

RÉFLEXIONS SUR LA SOUSTRACTION.

EXEMPLE :

On peut établir un autre procédé pour faire la soustraction, qui peut quelquefois être plus commode que la manière ordinaire. Il consiste à changer la soustraction en addition, en prenant le complément de chaque chiffre du nombre qui doit être soustrait, d'abord à dix, et ensuite à neuf. Supposons, par exemple, que l'on ait le nombre 2625 à soustraire du nombre 7853; au lieu de dire 5 de 13, reste 8; ensuite 3 de 4, reste 1; 6 de 8, reste 2, et 2 de 7, reste 5, ce qui donne le reste total 5218; on dira : 5, complément de 5 à 10, et 3 font 8, on écrit 8; 6, complément de 3 à 9, et 5 font 11, on pose 1 et on retient 1, ensuite 3, complément de 6 à 9, et 9, à cause du 1 retenu, font 12, on pose 2 et on retient 1; enfin 7, complément de 2 à 9, et 8, à cause de 1 retenu, font 15; on pose 5, et on ne retient rien, parce que l'opération est finie, et qu'il faut négliger la dernière dizaine, qui avait été empruntée dans le cours de l'opération; ainsi, on a également pour reste 5218.

Si on a des chiffres un peu plus considérables, cette manière est très-utile, parce qu'il arrive souvent qu'on se trompe, en employant la manière ordinaire de la soustraction, lorsqu'on est obligé d'augmenter pour soustraire un nombre d'un autre; au lieu que, dans la manière dont il s'agit, on n'emprunte jamais. Il suffit seulement de retenir, parce que la soustraction est convertie en addition. À l'égard des complémens, ils se prennent facilement à la simple vue; car on sait que 3 est le complément de 7 à 10, que 4 est celui de 5 à 9, etc. Quant à la raison

de cette opération, elle se présente d'elle-même, puisqu'il est facile de voir que ces différens complémens forment le complément total du nombre qu'il s'agit de soustraire à 10, 100, 1000, etc., suivant que ce nombre a 1, 2, 3, etc., chiffres ; de sorte que c'est proprement la même chose que si on ajoutait d'abord 10, 100, 1000, etc., au nombre proposé, et qu'ensuite on en ôtât le nombre à soustraire de celui-là ; d'où l'on voit, en même temps, pourquoi il faut supprimer une dizaine de la somme trouvée par la dernière addition partielle, etc., etc.

On vérifie que l'élève voit tout ce qu'il dit, en lui faisant rendre compte, d'après les faits, de tous les mots qu'il a employés dans sa composition. Toute réflexion doit être rejetée si elle s'écarte du but proposé ; et c'est ainsi que l'élève deviendra le maître de diriger son attention où il lui plaît.

SYNONYMES OU RAPPROCHEMENS.

Quand on a appris l'*Epitome* et vérifié le livre de mathématiques qui s'y rapporte, on a fait la première partie de l'enseignement, et on commence la seconde dès que l'on compose. Pour aider l'élève en cela, il faut qu'il sache bien la langue, et c'est ce qu'on vérifie tous les jours, en le faisant parler sur le livre qu'il a lu. On lui proposera donc de nombreux rapprochemens à traiter de vive voix, et dont les sujets seront fournis par des développemens ou des théories quelconques. Voici quelques exemples de cet important exercice, par lesquels on verra que les objets les plus opposés, en apparence, renferment, pour ceux qui savent regarder, de nombreux points de contact.

PREMIER EXEMPLE.

Comparaison de la Division avec la Règle de Trois.

La division arithmétique et la règle de trois n'ont aucun rapport immédiat; cependant, l'esprit de l'homme qui fait ces deux opérations est toujours le même, et il est facile de se rendre compte que la marche suivie dans l'une et dans l'autre est celle que l'on suit, en général, dans toutes les mathématiques. On est conduit à la division et à la règle de trois par une question qu'on se propose; d'un côté, on ne connaît encore que trois opérations; de l'autre, on a à sa disposition la plus grande partie de l'arithmétique. Ainsi, les calculs ne doivent pas être de la même nature; mais cela ne fait rien à la marche à suivre.

Nous voyons que l'on suppose d'abord le problème résolu : d'une part, on a deux facteurs et leur produit; de l'autre, on a quatre nombres en proportion; et cette idée vient naturellement à l'esprit de celui qui cherche : « Entre ces quatre quantités, ainsi liées entre elles, aucune n'est arbitraire. Si l'une d'elles était seule inconnue, on devrait donc la retrouver au moyen du rapport nécessaire qu'elle doit avoir avec les autres. » Tel est le raisonnement simple que reproduit sans cesse le mathématicien, et c'est ce raisonnement qui le met sur la voie; il part d'un point connu; puis il transforme, en profitant de toutes ses remarques antérieures.

Ainsi, pour faire une division, on reproduit, dans un ordre inverse, les calculs de la multiplication. Pour résoudre une règle de trois, on a reconnu que le moyen le plus court reposait sur cette propriété, qui sert

souvent à former des proportions, savoir : que le produit des extrêmes est égal à celui des moyens.

Quant à la manière dont celui qui veut donner une leçon décrit le procédé de la division et celui de la règle de trois, elle est encore la même. Il énonce d'abord son but, il montre de quelle manière la question se rattache aux connaissances déjà acquises ; puis il prend des exemples pour développer la manière de trouver le quotient, d'après la supposition que le dividende a été formé par le produit du diviseur par ce quotient, ainsi que le moyen de déterminer le troisième terme, en supposant que le produit des moyens ait été formé avec celui du nombre à trouver par l'extrême connu. Enfin, l'homme, cherchant à tirer parti de ce qu'il vient d'apprendre, examine successivement les cas particuliers que présentent les deux opérations qu'il vient d'exécuter ; il ramène encore tout à ce qu'il sait, et reconnaît que, quand on peut faire une division par un nombre d'un seul chiffre, on peut faire une division quelconque ; et que, quand on sait faire une règle de trois simple, on peut en faire une composée. Tel est l'esprit qui préside, en général, à toutes les sciences.

DEUXIÈME EXEMPLE.

Les Progressions arithmétiques et les Progressions géométriques.

Au premier abord, ces deux sortes de progressions semblent n'avoir entre elles aucun rapport essentiel. On voit bien que chaque propriété de l'une des progressions répond à une propriété homologue de l'autre; mais on ne voit aucun de ces rapports directs et positifs au moyen desquels il serait facile de

déduire les divers théorèmes applicables à l'une d'elles, de ceux qui se rapportent à l'autre.

D'abord, elles offrent une grande ressemblance dans leur constitution. La progression arithmétique est formée d'une suite de termes croissans et décroissans tels, que la différence entre deux termes consécutifs quelconques est constante. La progression géométrique est formée d'une suite de termes tels, que le quotient de deux termes consécutifs quelconques est constant. Ainsi, pour former une progression, on fixe d'abord un premier terme, et on y ajoute ou on en retranche successivement la raison, de manière à former une suite de termes, si c'est une progression arithmétique que l'on veut former; ou bien, si c'est une progression géométrique, on multiplie ou l'on divise successivement par la raison. Donc, la seule différence, c'est qu'au lieu de multiplications successives, ce sont des additions pour les progressions croissantes; et que, pour les progressions décroissantes, ce sont des soustractions au lieu de divisions.

La définition des progressions géométriques conduit à cette remarque, qu'un terme d'un rang quelconque est égal à la raison élevée à une puissance indiquée par le nombre des termes qui la précèdent. En changeant les multiplications en additions, les élévations de puissances en multiplications, on en peut conclure, pour une progression arithmétique, qu'un terme d'un rang quelconque égale le premier terme, plus la raison prise autant de fois qu'il y a de termes qui le précèdent. D'ailleurs, on pourrait encore trouver les mêmes analogies entre les proportions géométriques et les proportions arithmétiques.

Pour insérer un certain nombre de moyens géométriques entre deux nombres donnés, il faut diviser

le plus grand par le plus petit, et extraire de ce quotient la racine du degré marqué par le nombre des moyens géométriques de 1 ; on obtient ainsi la raison. On en pourrait conclure que, pour insérer un certain nombre de moyens arithmétiques entre deux nombres donnés, il faut retrancher le plus petit du plus grand, et diviser ce reste par le nombre des moyens augmenté de 1. On ne trouve pas de semblables rapports quand il s'agit de calculer la somme des termes dans l'une et l'autre progression : il faudrait, pour que ce rapport pût encore exister, qu'il s'agît de trouver la somme des termes d'une progression arithmétique et le produit des termes d'un progression par quotient.

C'est, d'ailleurs, sur de semblables remarques qu'est fondé le système de logarithmes. Si vous avez une progression par quotient ∺ 4 : 12 : 36 : 108 : 324..... ; et que vous cherchiez les logarithmes des termes qui la composent, ils forment une progression par différence. ÷ 0,60205999. 1,07918125. 1,55630250. 2,03342376. 2,51054501...

De même que, si vous avez une proportion géométrique, et que vous cherchiez les logarithmes des termes qui la composent, ils formeront une proportion arithmétique ; de même que, si vous avez un produit, vous le changerez en addition, en cherchant les logarithmes des facteurs. Etc.

Ces deux exemples suffisent pour faire apprécier le mode et la portée de cet exercice, qui donne aussi aux élèves l'intelligence des expressions mathématiques, parce qu'ils les voient toutes employées dans le *fait* qu'elles représentent, d'après le *but* qu'on se propose. Par cet exercice, les expressions mathématiques sont continuellement mises en évidence ; on peut donc aisément en faire la synonymie. Cette synonymie s'établit par l'*égalité* des quantités et par la *différence* dans le but.

SYNONYMES DE MOTS.

Par exemple : AJOUTER et MULTIPLIER.

« AJOUTER signifie joindre les diverses unités d'un » nombre aux unités de la même espèce d'un autre » nombre ; c'est réunir ces nombres pour n'en faire » qu'un. MULTIPLIER, c'est prendre un nombre au- » tant de fois qu'il y a d'unités dans un autre nom- » bre. Quand on *multiplie*, on *ajoute* le même nombre » plusieurs fois à lui-même ; conséquemment, la si- » gnification commune aux deux mots est de faire » entendre une idée d'augmentation, avec cette » nuance, qu'on *ajoute* l'un à l'autre des nombres » quelconques ; tandis que, par l'addition nommée » *multiplication*, on ne peut réunir que des nombres » égaux. Etc., etc. »

Tous les mots mathématiques peuvent fournir la matière de cet exercice, dont nous allons encore donner un exemple :

Qu'est-ce qu'un diviseur et un dénominateur?

L'élève répond : « On appelle *diviseur* un nombre » qui est contenu exactement dans un autre, c'est- » à-dire sans reste ; ainsi, 3 est un diviseur de 12. » Le *dénominateur* est le nombre qui marque, dans » une fraction, en combien de parties égales l'unité » a été divisée ; c'est donc aussi un diviseur, et effec- » tivement, une fraction étant l'expression d'un rap- » port, d'un quotient, le numérateur doit être envi- » sagé comme un dividende, et le dénominateur » comme un diviseur. Dans plusieurs cas, l'un de ces » mots rentre dans l'autre, quant au sens ; et l'on peut » établir cette différence, que toutes les fois qu'on » effectue une division, on emploie un diviseur ; au » lieu que, si l'on se borne à indiquer l'opération, on » considère alors une fraction dans laquelle le *divi-* » *seur* prend le nom de *dénominateur*, etc. »

On voit que la réponse de l'élève est une partie des réflexions qu'il a été à même de faire en apprenant la division et la théorie des fractions. Ces premières réflexions, qu'il lui sera facile d'étendre dans la suite, apprennent ce qu'on peut *attendre* de son attention bien dirigée. C'est toujours la mémoire et l'attention qu'il faut soutenir ; car la vue des faits et les procédés bien connus des opérations font aisément comprendre le sens de tous les mots.

IMITATIONS GÉNÉRALISÉES OU TRADUCTIONS.

Toute opération calquée sur une autre, toute règle dans laquelle les nombres sont simplement changés, est une imitation. Nous en avons donné précédemment quelques exemples ; mais dès qu'il s'agit de généraliser des faits, de saisir l'esprit du mathématicien dans un procédé, afin d'en faire l'application dans un cas tout différent, c'est alors un exercice intellectuel auquel on a donné le nom de *traduction*. On conçoit donc qu'il y a une infinité de manières de traduire, autant que l'esprit peut saisir de rapports entre tous les procédés mathématiques qu'il connaît et le fait qu'il veut exposer. Il est facile, d'ailleurs, de reconnaître que le mathématicien se traduit continuellement lui-même, et que l'art qu'il montre dans le développement d'une théorie se trouve le même pour toutes les autres.

EXEMPLE D'UNE TRADUCTION DE FAITS.

Si on comprend le mathématicien lorsqu'il dit : 243 est divisible par 9.

Car $243 = 2.\ 10^2 + 4.\ 10 + 3$

Ou $= 2(9+1)^2 + 4\,(9+1) + 3 = 2.\ 9.\ n + 4.\ 9.\ n' + 3$

$+ 4$

$+ 2$

Donc un nombre est divisible par 9, quand la somme des chiffres est elle-même divisible par 9. Si, dis-je, on comprend le *mathématicien*, qui nous montre comment il a *vu* cette propriété, on peut l'imiter. Il a écrit 10 en *fonction* de 9 ; on écrira 10 en *fonction* de 11, par exemple, et on *verra* une propriété de 11.

$$1331 = 1(11-1)^3 + 3(11-1)^2 + 3(11-1) + 1$$
$$= 11n + 3.11.n' + 3.11.n'. -1$$
$$\begin{array}{r} +3 \\ -3 \\ +1 \\ \hline 0 \end{array}$$

Ou, en partant de la droite,

$$1-3+3-1=0.$$

Donc un nombre est divisible par 11, quand la somme des chiffres de rang pair, moins celle des chiffres de rang impair, est égal à zéro.

ÉTUDE DES PROBLÈMES.

Quand les diverses parties de l'arithmétique sont assez bien connues, que l'on fait les premières règles avec facilité, que l'on a compris les numérations différentes des fractions, des nombres complexes, et qu'on a lu attentivement le système des nouvelles mesures, on s'occupe de l'étude approfondie des problèmes. C'est dans cette étude surtout qu'en examinant les moyens employés par le mathématicien, on apprend à le connaître et à l'imiter.

L'élève devra d'abord savoir résoudre avec facilité tous les problèmes du livre ; il finira même, comme il doit les répéter souvent, par les apprendre par cœur. Ainsi il sera en état de répondre aux questions du genre de celles-ci :

Demande. Où avez-vous vu cette expression de calcul $x = \frac{6 \times 30}{5}$?

Réponse. Dans le problème où l'on demande le nombre de mètres de toile à $\frac{5}{8}$ que l'on doit prendre pour doubler 30 mètres de drap à $\frac{6}{8}$.

Demande. Qu'est-ce que $x = \frac{3150}{8}$?

Réponse. C'est le produit de $50 \times \frac{21}{2} \times \frac{3}{4}$, expression réduite de $\frac{5000 \times 10\frac{1}{2} \times \frac{3}{4}}{100}$, qui présente le calcul à faire pour obtenir l'intérêt de 5000 francs pour 315 jours, ou 10 mois 15 jours, à raison de $\frac{3}{4}$ p. 100 par mois.

Demande. Qu'est-ce que $x' = \frac{3634 \times 1342}{3150}$?

Réponse. C'est la part qui revient à un associé qui a mis 1342 francs dans une entreprise où l'on a gagné 3634 francs.

Demande. Que représente $3 \times 2^9 = 3 \times 512 = 1536$?

Réponse. C'est le dixième terme d'une progression géométrique, dont le premier terme est 3 et dont la raison est deux.

Etc., etc.

On s'assurera de cette manière que l'élève a compris et retenu les problèmes. Puis, on lui proposera :

1° De composer des énoncés, en imitant ceux qu'il connaît, d'abord sur des nombres quelconques, et ensuite sur des nombres déterminés.

2° De faire des imitations de solutions, d'après celles qu'il connaît. Ainsi il fait voir que la solution qu'il donne répond à l'énoncé, comme la solution qu'il imite est aussi en rapport avec son énoncé.

Cette imitation, toutefois, suppose que l'élève a été suffisamment exercé à comparer, dans chaque problème qu'il a appris, les procédés des solutions avec les énoncés des problèmes ; qu'il a pu, de la sorte, surprendre le secret du mathématicien, en appréciant ses *moyens* d'après son *intention*. Il n'y aura donc rien de mieux que de le faire parler sur la marche suivie dans chaque problème, pour qu'il se rende compte de l'*art* qu'il y découvre, et des règles générales qu'on en peut déduire.

Exemple. — Supposons qu'on demande à l'élève de parler sur la marche du mathématicien, d'après ce problème :

« 20 ouvriers ont employé 18 jours à faire 500 mè-
» tres d'un certain ouvrage, on demande en combien
» de jours 75 ouvriers feront 1265 mètres du même
» ouvrage ? »

L'élève peut répondre ainsi (1) :

« Le mathématicien cherche d'abord à simplifier
» cette question compliquée, et à la faire dépendre
» des problèmes précédens ; de cette manière, il n'en
» aura plus que de faciles à résoudre. Ainsi il suppose
» d'abord que les deux troupes d'ouvriers ont le même

(1) Ceci est la réponse d'un élève, mais n'est pas la réponse obligée à la question. Elle aurait donc pu être toute autre, et effectivement dix élèves en ont fait tous une différente, et également justifiée par les faits. La meilleure est toujours celle où il y a le plus d'aperçus, parce qu'elle prouve une plus grande attention. Mais nous ne saurions trop répéter que nous ne donnons dans ce Traité que des exemples et non des formes absolues de réponses ou de compositions.

» ouvrage à faire, et par là ramène la question à sa-
» voir en combien de jours les 75 ouvriers feront les
» 500 mètres d'ouvrage que les 20 ouvriers ont faits
» en 18 jours; ce qui montre tout de suite la propor-
» tion à poser pour avoir le quatrième terme, ou le
» nombre de jours cherché; mais encore ici il juge
» ce calcul inutile, parce que n'ayant pas un besoin
» absolu de connaître ce nombre de jours, il se con-
» tentera de raisonner sur x comme s'il était connu,
» afin d'abréger l'opération. Alors le problème se
» trouve ramené à établir un simple rapport entre les
» ouvrages et les jours, autre règle de trois simple,
» et tout se réduira ensuite à la combinaison des
» deux proportions pour obtenir le résultat cherché.
» Mais encore pour ceci, le mathématicien a prévu
» un moyen d'abréviation, en faisant en sorte que
» le terme x formât à la fois un moyen d'une
» proportion et un extrême de l'autre, parce qu'ainsi
» la multiplication le ferait disparaître; et il a eu
» enfin $x = \frac{20 \times 1265 \times 18}{76 \times 500} = 11^{j} \frac{187}{190}$ environ. D'a-
» près cela, je vois que dans ce problème, le mathé-
» maticien a fait usage de ce qu'il savait déjà, que
» son habitude du calcul lui a suggéré des moyens
» abrégés de solution, et que l'emploi de ces moyens
» a été déterminé par son intention. »

Ce travail peut être suivi de diverses questions de nature à provoquer de plus en plus les remarques de l'élève, qui les généralisant ensuite y trouvera des ressources pour les cas analogues.

« Par exemple, on peut lui proposer de généraliser
» la formule $x = \frac{20 \times 1265 \times 18}{76 \times 500}$, rapprochée de l'é-
» noncé, et il verra que, dans un problème quel-
» conque, on peut écrire immédiatement la valeur

» de x, en formant une fraction dont le numérateur » se compose de l'homogène de l'inconnu multiplié » par tous les termes qui influent directement sur le » résultat (c'est-à-dire qui déterminent la grandeur » de x), et dont le dénominateur est le produit de » toutes les quantités homogènes à celles-ci.»

L'élève justifiera cette réponse, d'abord par le problème qui précède, et ensuite par tous ceux du livre, de quelque nature qu'ils soient; car ils rentrent nécessairement tous dans la règle de *trois simple*.

C'est encore une nouvelle espèce de rapprochement qu'on demandera à l'élève, en lui faisant généraliser le moyen d'obtenir le résultat dans chacune des applications de la règle de *trois*.

Ainsi il dira que : « pour obtenir l'intérêt d'un cer- » tain capital placé pendant un temps quelconque, » il faut multiplier le capital par le taux et par le » temps, et diviser le produit par 100, et il justifiera » cette généralisation. »

Dans la règle de *société* ou de *partage*, il verra aisément que « chaque part est égale au produit de la » mise correspondante par le nombre à partager, di- » visé par la somme des mises. » Cette remarque, comme toutes les autres, sera justifiée par la règle du livre, et on procédera de même pour chaque espèce de problème.

Ces généralisations apprennent à se passer de l'usage des proportions, et à rendre ainsi les calculs plus rapides.

Nous avons recommandé précédemment d'exercer les élèves à la composition des problèmes; nous allons terminer nos réflexions par le résumé d'une leçon de mathématiques qui a eu lieu sur cet exercice.

Plusieurs problèmes avaient été proposés; après

qu'ils eurent été résolus, on demanda à l'élève s'il pouvait en composer de semblables; son affirmation conduisit à lui faire rechercher l'art de celui qui compose un problème, c'est-à-dire de la marche qu'il a suivie pour y arriver.

Voici à peu près le résultat de cette recherche.

Il est assez facile de trouver le fond même du problème; on prendra un ou plusieurs nombres, on les soumettra à des opérations quelconques, et supprimant alors les nombres pour ne garder que les résultats obtenus et les opérations en nombre égal à celui des quantités à trouver, on aura les conditions du problème.

Mais si on le laissait sous cette forme, en reprenant les calculs en sens inverse, on retrouverait facilement les inconnues; tout l'art revient alors à adapter à ce canevas un énoncé, c'est-à-dire des ornemens qui, en cachant le mécanisme, font souvent toute la difficulté des problèmes.

Si l'on demandait quel est le nombre qui est divisible par 4 et par 9, certainement ce problème n'offrirait aucune difficulté; mais si, au lieu de cela, on disait : Les Muses portant des couronnes rencontrent les Grâces, et donnent à chacune le même nombre de couronnes; après cette distribution, chacune d'elles en a la même quantité, on demande combien les Muses avaient de couronnes.

Cet énoncé n'est en réalité que l'amplification du premier, et il est sans doute beaucoup plus embarrassant, quoique tout l'artifice ne réside que dans les mots.

Ceci peut s'étendre à tout autre problème; il n'y a guère que ceux sur les nombres et qui résultent de l'observation ou de la comparaison de leurs parties, qui forment un genre à part, et souvent encore leur

difficulté dépend de la manière dont les conditions sont présentées.

Une chose essentielle dans un problème, est qu'il contienne un nombre suffisant de conditions, et de conditions différentes.

Si, par exemple, l'on demande de trouver deux nombres, sachant que leur différence est *deux*, et que le plus petit augmenté de 5 égale le plus grand augmenté de 3, ces deux conditions, quoique différentes en apparence, n'en forment en réalité qu'une seule, et ne peuvent plus suffire à la résolution du problème. C'est surtout dans l'algèbre que ce défaut se manifeste le plus sensiblement : car alors on arrive à des équations en nombre moindre que les inconnues, qui sont par conséquent indéterminées.

Après avoir fait composer des problèmes semblables à des problèmes donnés, on en a proposé sur le nombre 68.

Voici l'un de ceux-ci :

Trouver un nombre de deux chiffres, sachant que le premier chiffre est égal aux deux tiers du double du second, et que la différence des deux chiffres qui composent le nombre est égale à celle qui existe entre le double du premier et le triple du second.

CONCLUSION.

Nous avons terminé ce que nous voulions dire sur la manière d'étudier l'arithmétique. Les exercices que nous avons indiqués, les exemples que nous avons cités sont nombreux ; ils auraient pu l'être bien davantage, puisque cette matière est sans limites, et que chacun peut à son gré la resserrer ou l'étendre. En effet, tout consiste à apprendre et à rapporter, et comme ce n'est que la ressemblance intellectuelle

que l'on cherche, les rapports de cette espèce sont nécessairement infinis.

Au reste, si nous sommes entrés dans de si nombreux détails et si nous avons donné tant de développemens, c'est que notre intention était de faire servir ces explications à toutes les parties des mathématiques dont il nous reste à parler, et à nous appuyer sur elles comme les diverses branches de cette science reposent sur l'arithmétique. On fera donc de la méthode dans l'application même de la méthode. En effet, les explications sont des traductions les unes des autres, et la géométrie, la trigonométrie, la géométrie analytique, l'algèbre, le calcul différentiel et intégral, etc., sont des traductions, des explications de l'arithmétique. Par de semblables rapprochemens, l'élève expliquera l'art du mathématicien; il montrera que c'est le même que celui de Fénélon ou de tout autre écrivain; car dans quelque livre que ce soit, il s'agit toujours ou de raconter exactement des faits ou de les rapporter les uns aux autres; ce qu'on appelle expliquer.

ALGÈBRE.

Pour apprendre l'algèbre, il faut suivre la marche indiquée pour l'arithmétique, et nous aurons la même chose à dire pour chaque autre partie des mathématiques. Toute nouvelle étude ne sera donc plus qu'une généralisation des précédentes, auxquelles on empruntera, non seulement les exercices, mais encore l'esprit qui les dirige. C'est une application continuelle et uniforme de *tout est dans tout*.

EXERCICES DE MÉMOIRE. — VÉRIFICATION, etc.

Notre Epitome d'Algèbre se compose de la 4[e], de la 5[e], 6[e], 7[e] et 8[e] proposition de notre recueil(1). C'est ce qu'il faudra apprendre par cœur, à moins que l'élève ne choisisse autre chose.

Avant de commencer la 4[e] proposition, on aura soin de lire attentivement les éclaircissemens qui la précèdent, afin d'y reconnaître tout de suite les conventions de la langue algébrique, que l'on comparera aussi avec l'arithmétique.

On dit, par exemple, que pour multiplier la quantité $x+2$ par 9, on multiplie successivement x et 2 par 9, et qu'on a $9x+18$. Là dedans, il y a à remarquer la manière d'indiquer la multiplication de 9 par x, ce qui se fait par l'apposition du chiffre et de la lettre, et à reconnaître que l'esprit de la multiplication est le même qu'en arithmétique. C'est ce qu'on trouvera également dans l'addition de $12x$ avec $9x$, puisqu'on réunit des quantités de la même nature.

En continuant la lecture, on verra que pour réduire au même dénominateur les quantités algébriques, entières ou fractionnaires, on emploie le même procédé que pour les nombres. Seulement, comme on opère avec des lettres, les résultats restent sous forme de tableaux qui indiquent les opérations à faire dans tous les cas analogues. C'est une différence avec l'arithmétique, où l'on ne trouve jamais de traces de la marche qu'on a suivie pour arriver au but.

Ainsi de suite pour tous les éclaircissemens.

---

(1) *Choix de Propositions mathématiques, avec des éclaircissemens, pour servir d'epitome.* 3[e] édition, chez Mansut, libraire.

Quand la proposition est sue, on la fait répéter, et on vérifie la mémoire et l'attention de l'élève, en lui adressant quelques questions :

Demande. Qu'est-ce qu'un problème?

Réponse. Une question où, par le moyen de certaines quantités données, on en trouve d'autres que l'on cherche.

(L'élève justifie tout ce qu'il dit d'après la proposition qu'il sait.)

Demande. Comment forme-t-on une équation?

Réponse. En prenant deux expressions équivalentes de la même quantité.

Demande. Quelle est la règle générale pour résoudre une équation?

Demande. Si le courrier parti du point *A* se met le premier ou le dernier en route, la valeur de x est-elle la même?

Demande. Qu'appelle-t-on *décomposer* en *facteurs*, *transposer?* etc.

Et ainsi de suite, chaque mot pouvant donner lieu à une question. Toutes les fois aussi, on ne manque pas de demander les rapports avec l'arithmétique.

On se comportera de la même manière pour toutes les autres propositions; mais dès que la première sera bien sue, on commencera la lecture d'un livre d'algèbre concurremment avec les exercices de mémoire. Nous avons suivi l'ouvrage de *Lefébure de Fourcy;* tout autre serait également bon.

LECTURE. — NARRÉS, etc.

Comme nous nous sommes étendus avec détails, en arithmétique, sur la manière de lire et raconter, nous ne pouvons que renvoyer à ce que nous avons dit à ce sujet, et d'ailleurs, l'élève qui s'occupe maintenant d'algèbre doit être assez familiarisé avec ce

double exercice, sans qu'il soit nécessaire de rien ajouter. Nous n'avons donc à indiquer ici que l'ordre de la lecture.

On lit successivement et on raconte les *notions préliminaires*, le *calcul algébrique*. A la suite de chaque narré, l'élève établit les rapports qu'il a saisis entre la lecture et ce qu'il sait déjà, et puis aussi avec l'arithmétique.

Le 3e *chapitre* de l'algèbre traite des équations du premier degré. L'élève le lit et le raconte comme les précédens. Il remarque ce qu'il connaît et ce qu'il voit pour la première fois, tel que ce qui est relatif à la résolution des équations à plusieurs inconnues; et il a bien soin de rechercher en quoi cela ressemble aux équations à une seule inconnue, et en quoi cela en diffère.

Le *chapitre* 4 traite des problèmes du premier degré. On l'étudiera de la même manière que les autres, et il fournira nécessairement une foule de rapprochemens avec la quatrième proposition. Chaque problème, du reste, devra être le texte d'un travail oral, par lequel l'élève mettra en regard la marche suivie dans la proposition et la solution des problèmes. Ainsi, par exemple, dans celui *des fontaines*, il suivra pas à pas le mathématicien, et à chaque nouvelle remarque, il fera ressortir la ressemblance et la différence avec la proposition. Il reconnaîtra alors que c'est un même esprit qui dirige dans les deux cas, ce qui lui rendra à lui-même toute application facile.

Cette application se présente dans la solution des problèmes énoncés seulement dans le livre, et que l'on propose successivement à l'élève. Il justifie, d'après la quatrième proposition et ses remarques précédentes, la marche qu'il a suivie pour arriver au résultat, c'est-à-dire pour imiter ce qu'il sait. Nous

donnerons plus loin un exemple de cette imitation.

On lit ensuite le 5e chapitre : *Interprétation et usage des quantités négatives dans les problèmes*, etc. En rapportant cette lettre à ce qui précède, on remarque les considérations nouvelles qui se présentent, telles que la *discussion des problèmes*, les *symboles* $\frac{m}{0}$ et $\frac{0}{0}$, *etc.*, et on les fait, autant que possible, généraliser par l'élève. Quant à la discussion des problèmes, il la retrouve en grande partie dans la quatrième proposition.

Le 6e chapitre, qui traite de *la résolution de plusieurs équations générales du premier degré, en nombre égal aux inconnues*, est lu et traité comme les autres. L'élève a toujours soin de remarquer de quelle manière le mathématicien profite de ce qu'il sait, comment il généralise, comment il traduit les résultats qu'il a précédemment obtenus.

L'*Analyse indéterminée du premier degré* forme le texte du chapitre 7. On la lit et on la raconte, on écrit toutes les remarques mathématiques qu'elle peut fournir, et on s'exerce à résoudre sans hésitation les problèmes du livre. Puis, quand ils ont été bien compris, on compose des énoncés qui doivent donner lieu à des résultats indéterminés, comme on a dû le faire pour les problèmes du premier degré à une seule ou à plusieurs inconnues.

Dans le 8e chapitre, qu'on lit et qu'on raconte comme les autres, il est question du *carré et de la racine carrée des quantités algébriques, des calculs des radicaux du deuxième degré*. On retrouve là plusieurs idées généralisées de l'arithmétique et on en constate les ressemblances et les dissemblances. On voit à quoi tiennent les unes et les autres. On répète souvent l'extraction de la racine carrée, afin de l'effectuer sans difficulté.

En lisant le 9e chapitre (*équations du second degré; et questions qui en dépendent*), on retrouve beaucoup de choses qu'on a apprises dans la cinquième proposition. On s'exercera aux problèmes, et on en comparera la discussion avec celle des problèmes du premier degré.

Les *puissances et les racines en général* sont l'objet du chapitre 10. Après les exercices ordinaires, on se familiarise avec les *arrangemens*, les *permutations* et les *combinaisons;* et l'on fait tous les rapprochemens possibles avec le chapitre précédent. On voit de quelle manière on peut retrouver dans la généralisation du binome du deuxième degré la formule de Newton, et on en étudie toutes les applications. La sixième proposition pourra fournir de nombreux rapprochemens avec ce chapitre.

Le chapitre 11 renferme le *calcul des radicaux et des exposans fractionnaires*. Après l'avoir lu et raconté, on remarquera que l'algébriste suit toujours la même marche; car dans ses différentes manières de traiter les quantités, il envisage d'abord celles-ci sous leur forme la plus simple, puis leur donne toute l'extension que permet l'emploi des signes de l'algèbre.

Du reste, on retrouvera dans le calcul des radicaux toutes les opérations que l'on connaît déjà; ce n'est qu'une nouvelle habitude à prendre.

Dans le chapitre 12, on retrouve les *propositions sur les nombres*,—les *grandeurs incommensurables et approximatives des racines*,—les *progressions*, —les *fractions continues*, et la totalité de ce chapitre n'est qu'une espèce de commentaire et de généralisation de ce qui précède, et surtout de l'arithmétique. On fera donc tous les rapprochemens auxquels cette lecture pourra donner lieu, et on constatera de nouveau par quels moyens l'algèbre généralise les procédés et les

théories de l'arithmétique. On n'oubliera pas non plus de rapporter le contenu du chapitre à la septième proposition.

Chapitre 13.—*Théorie des logarithmes.— Questions sur les intérêts composés.* — L'arithmétique, ainsi que la huitième proposition, fourniront de nombreux sujets de rapprochemens avec ce chapitre. L'élève les fera de vive voix, et mettra en lumière toutes les considérations nouvelles qui se présentent à lui. Il devra beaucoup s'exercer au calcul des logarithmes et à l'usage des tables.

On lira dans le chapitre 14 la *théorie du plus grand commun diviseur*. Ici encore on retrouvera une grande partie des considérations qu'on a vues en arithmétique sur le même objet, seulement on cherchera à se rendre compte de l'extension qu'elles prennent dans l'algèbre, par suite des moyens particuliers à cette science. L'élève ne saurait trop se familiariser avec ce calcul, qui tient aux parties les plus élevées de l'algèbre.

Il est question dans le chapitre 14 de la *composition d'une équation algébrique quelconque à une seule inconnue*. Après avoir lu et raconté ce chapitre, on insistera sur les considérations nouvelles qui s'y trouvent, en examinant si elles ne sont pas le commentaire de ce qu'on a vu précédemment. On fera, en outre, comme à l'ordinaire, tous les rapprochemens possibles avec l'arithmétique et les propositions.

Ces mêmes rapprochemens seront nombreux avec le chapitre 16, qui contient la *transformation des équations*,—la *recherche des diviseurs*,—la *théorie des racines égales*. On racontera chaque lecture, qu'on fera suivre de toutes les réflexions et de tous les rapports qu'elle pourra suggérer. Plusieurs théories y ont leur application, ce qu'il importe de remarquer, afin de juger du degré d'utilité de ce qu'on a vu.

On lira et on racontera le chapitre 17, comprenant l'*élimination et quelques-unes de ses applications*. De nombreux sujets de réflexions ou de rapprochemens sortiront de chaque partie de ce chapitre. L'élève s'exercera à tous les calculs qui s'y rencontrent ; il reconnaîtra, d'ailleurs, que la plupart ne sont que des applications nouvelles de ceux qu'il sait déjà faire. Mais c'est surtout l'esprit du mathématicien qu'il faut étudier pour apprendre de lui la manière d'envisager les faits mathématiques, et celle de les traiter. C'est qu'après l'avoir bien compris, et connaissant quelques théories, on sera toujours en état de retrouver celles qu'on aurait oubliées, et d'ajouter de nouveaux faits à ceux qu'on a vus dans les livres.

On étudiera de la même façon le chapitre 18, ou *résolution des équations numériques*. — Le chapitre 19, contenant *la démonstration et l'usage de plusieurs théorèmes importans, entre autres celui de Sturm*. Le chapitre 20, où l'on traite de *l'abaissement des équations*, — *des équations réciproques*, — *des équations binomes*. — Le chapitre 21, ou *fonctions symétriques*. — Le chapitre 22, où est donnée la *résolution des équations générales du troisième et du quatrième degré*. — Le chapitre 23, renfermant *les notions générales sur les séries*. — Le chapitre 24, où se trouvent le *binome pour tous les cas*, — *les séries exponentielles et logarithmiques*, — *les séries récurrentes*.

Alors la lecture est terminée, et on la recommence ainsi qu'il a été dit.

EXERCICES. — RÉSUMÉ, etc.

Nous avons déjà parlé des rapprochemens qui doivent suivre chaque lecture, et que l'on peut faire de vive voix ou par écrit. La seconde manière fournit

les moyens d'obtenir un travail plus développé et plus complet : il sera donc bien de l'employer quelquefois ; mais l'exercice oral a des avantages si nombreux et si réels, qu'il faudra le rendre presque journalier. En effet, il procure à l'élève la rapidité du coup d'œil qui embrasse les ensembles, et la subtilité de l'esprit par laquelle on saisit les moindres nuances des objets mis en rapport.

Après que l'élève a signalé toutes celles qu'il a aperçues entre la lecture, ce qu'il sait déjà, et les propositions; après qu'il a cherché à se rendre compte de l'esprit de conduite du mathématicien dans les diverses occasions où il l'a observé, il fait ressortir la manière dont l'algèbre généralise les moyens employés par l'arithmétique. Ce sera un acheminement aux généralisations. Par exemple, il voit le *fait* $(1+2)^2 = 1^2 + 2 \,.\, 2 \,.\, 1 + 2^2$; s'il généralise, il aura $(x+a)^2 = x^2 + 2ax + a^2$, c'est la formule du carré d'un binome. S'il regarde cet autre fait $(1+2)^3 = 1^3 + 3 \,.\, 2 \,.\, 1^2 + 3 \,.\, 2^2 \,.\, 1 + 2^3$, et qu'il le généralise, il obtiendra $(x+a)^3 = x^3 + 3ax^2 + 3a^2x + x^3$; et généralisant encore, il arrivera enfin à la formule de Newton :

$$(x+a)^n = x^n + nax^{n-1} + \frac{n(n-1)}{1 \,.\, 2} a^2 x^{n-2} + \frac{n(n-1)(n-2)}{1 \,.\, 2 \,.\, 3} a^3 x^{n-3} + \ldots\ldots$$

C'est un des grands principes de la méthode de ne travailler que sur des *faits*, et la nature de l'esprit humain est de voir ce qu'ils contiennent de général.

Nous avons aussi recommandé les imitations. — Elles peuvent comprendre les démonstrations des

théorèmes, l'exposé des théories aussi bien que la solution des problèmes. — Voici un exemple de cette dernière espèce. L'élève a justifié son travail d'après la quatrième proposition et les problèmes résolus dans le livre. (Voir plus loin une imitation de théorème).

PROBLÈME. « Diophante, l'auteur du plus ancien » livre d'algèbre qui nous reste, passa dans sa jeu- » nesse le sixième du temps qu'il vécut, un douzième » dans l'adolescence; ensuite il se maria, et passa » dans cette union le septième de sa vie augmenté » de cinq ans, avant d'avoir un fils auquel il survé- » cut de quatre ans, et qui n'atteignit que la moitié » de l'âge où son père est parvenu. Quel âge avait » Diophante lorsqu'il mourut? »

SOLUTION. Représentant par x l'âge de Diophante lorsqu'il mourut, $\frac{x}{6}$ sera le temps de sa jeunesse, $\frac{x}{12}$ celui de son adolescence, $\frac{x}{7}+5$ le temps qu'il fut marié, et comme il ne survécut que de quatre ans à son fils qui atteignit la moitié de son âge, on aura l'équation

$$\frac{x}{6}+\frac{x}{12}+\frac{x}{7}+5+4=\frac{x}{2},$$

Réduisant au même dénominateur, en observant que 84 peut être le plus petit dénominateur commun, il viendra

$$\frac{14x}{84}+\frac{7x}{84}+\frac{12x}{84}+\frac{756}{84}=\frac{42x}{84}$$

Ou, supprimant le dénominateur commun,

$$14x+7x+12x+756=42x$$

Réduisant et transposant, on obtient

$$42x - 33x = 756$$

ou $\quad 9x = 756; \quad$ d'où

$$x = \frac{756}{9} = 84$$

Ainsi Diophante vécut 84 ans.

Comme il a été déjà dit, l'élève justifiera chaque raisonnement ou chaque transformation par les faits de son livre ou par les propositions.

On fera sur l'algèbre tous les exercices indiqués pour l'arithmétique : des synonymes, des réflexions générales sur des faits, et surtout des transformations, car toute l'algèbre est là ; enfin, on écrira sur l'*art* d'après celui que montre le mathématicien dans une démonstration quelconque.

Nous terminerons ce résumé en citant des compositions sur les *équations* et sur les *transformations*.

RÉFLEXIONS SUR LES ÉQUATIONS.

On appelle ainsi l'expression de l'égalité de deux quantités, égalité dont nous allons bientôt voir découler une foule de propriétés dont l'étude et la recherche sont le but de l'algèbre.

On a été conduit aux équations par la résolution des problèmes pour lesquels l'arithmétique était insuffisante ; on ne donnait pas toute la généralité que l'on aurait désirée dans les résultats, afin de les appliquer aux problèmes semblables.

Pour opérer cette résolution, on a formé avec les diverses conditions et les inconnues, regardées dès lors comme connues, deux quantités qui fussent égales, et de leur réunion on a tiré l'équation du problème, c'est-à-dire son expression, en langage algébrique.

Cette méthode a été préférée à toute autre : d'abord elle avait l'avantage de montrer comment l'inconnue était liée aux quantités données par l'énoncé, et ensuite les opérations à faire pour l'en débarrasser, et par là même la laisser seule dans un des membres de l'équation, tandis que l'autre contiendra sa valeur en fonction des données ; et ce qui distingue encore les équations, c'est que l'égalité des deux membres permet de les soumettre à toutes les opérations possibles, pourvu que l'on agisse de même sur les deux membres à la fois, et alors, non seulement l'égalité n'est pas troublée, mais la valeur de l'inconnue n'en reçoit aucune altération.

Ordinairement les problèmes conduisent à des équations dont il est facile de tirer la valeur *de l'inconnue* ; mais quelquefois celle-ci est tellement compliquée d'expressions, qu'elle est élevée à des puissances qui en rendent la résolution presque impossible ; ce sont ces puissances qui ont fait classer les équations en premier, deuxième, troisième et quatrième degré.

Le but des analystes a été de trouver des méthodes générales pour obtenir les *racines* des équations (c'est le nom que l'on donne aux valeurs de l'inconnue) ; je dis les valeurs, parce qu'il est démontré qu'une équation a autant de racines qu'il y a d'unités dans l'indice de sa puissance. Mais jusqu'à présent leurs efforts ont été vains, ces dernières n'ont rien produit de bien positif sur ce sujet.

Alors on a cherché les moyens particuliers pour la résolution de chaque degré, on n'a encore pu y arriver que pour un très-petit nombre d'entre eux.

Cependant leurs recherches ne sont pas restées sans fruit ; elles ont fait découvrir une foule de propriétés remarquables, qui n'ont pas tardé à trouver place dans l'analyse, à faire faire de grands progrès à la science, et les méthodes qui ont été inventées

permettent, sinon d'avoir exactement les racines, du moins de les calculer avec une approximation suffisante, et qui souvent équivaut à la réalité.

Je n'entreprendrai pas ici de rappeler les innombrables propriétés des équations : il faut recourir pour cela aux ouvrages qui en traitent spécialement.

RÉFLEXIONS MATHÉMATIQUES.—TRANSFORMATIONS.

La découverte des mathématiques date de la plus haute antiquité ; elle a dû suivre de près l'invention de la parole, car dans les moindres circonstances de la vie, non seulement on les y retrouve, mais même elles sont utiles, souvent indispensables ; cependant quels progrès n'ont-elles pas dû faire pour arriver au point où elles en sont maintenant ! il y a certainement loin des profondeurs de l'algèbre aux premiers principes des calculs. Si nous l'examinons avec un peu d'attention, nous verrons que ces simples règles, ces premiers principes sont les sources de cette vaste science qui a occupé et qui occupe encore les analystes : car tout en mathématique est invariablement lié, tout découle l'un de l'autre, tout n'est que la même idée présentée sous diverses formes, transformée de toutes les manières possibles. De même que l'orateur, dans son discours, ne fait que répéter sans cesse la même pensée, mais en la présentant sous différentes faces, et tâche d'en tirer tout le parti possible ; de même le mathématicien presse, pour ainsi dire, l'idée générale pour en faire sortir des règles qui en paraissent au premier abord très-éloignées.

Reprenons les choses de plus haut : les besoins augmentant, les arts se sont aussi accrus, et avec eux les sciences sont sorties progressivement des ténèbres

qui les couvraient : parmi celles-ci, les mathématiques ont peut-être fait les progrès les plus rapides. Dès les temps les plus reculés, nous voyons Pythagore, Euclides, Dioclès, agrandir leur domaine, et les baser sur des principes certains. Le fameux théorème du carré de l'hypothénuse peut être un des plus utiles, et les notions coniques en sont des preuves manifestes ; mais comment y sont-ils parvenus ? c'est ce que je vais expliquer. Obligés de se frayer une route qu'ils *devaient parcourir* les premiers, ils cherchèrent d'abord à établir en règles fixes les calculs les plus simples et les plus communs que depuis on a appelés addition et soustraction ; de là ils tirèrent les différentes règles en combinant ces deux principes : peu à peu, en remarquant les résultats des opérations qu'ils effectuaient, ils furent conduits à découvrir les propriétés des nombres premiers, sur lesquels Eratosthène nous a laissé un beau travail ; en comparant ces mêmes résultats entre eux, ils en déduisirent les proportions. Ainsi, l'arithmétique fut bientôt inventée. Non contens de l'appliquer aux nombres, ils cherchèrent à effectuer les opérations qu'ils avaient trouvées sur les surfaces, les corps, etc. ; de là la géométrie, qui, en apprenant à mesurer ces objets, permet de les soumettre aux calculs avec autant de facilité que les nombres ; mais leur génie s'augmentait avec leurs connaissances ; et les quantités finies retenant leurs esprits dans des bornes trop étroites, ils imaginèrent de représenter ces nombres par des signes qui, n'ayant aucune autre valeur que celle qu'on leur supposait, pouvaient se prêter à des transformations dont ceux-ci n'étaient pas susceptibles : c'est ce qui fut la source de l'algèbre.

Bientôt après l'on découvrit la géométrie analytique, ou application de l'algèbre à la géométrie ; puis la statique, le calcul différentiel, etc. C'est ainsi que

peu à peu les savans parvinrent à lever le voile qui couvrait les mathématiques et à les rendre une science universelle.

De ce qui précède, nous pourrons déjà conclure que l'enchaînement que nous avons reconnu n'était pas aussi imaginaire qu'il le paraissait d'abord : voyons si nous le retrouverons encore dans chacune des branches en particulier.

Faisons pour l'algèbre, par exemple, la même recherche que pour les mathématiques en général.

Le but que l'on se proposait a d'abord été de résoudre les problèmes pour lesquels l'arithmétique était insuffisante : cette résolution conduisait toujours à une ou plusieurs équations qui contenaient les inconnues, soit seules, soit compliquées avec d'autres quantités dont il fallait tirer les valeurs de ces inconnues. C'est ce problème qui est maintenant le but de l'algèbre, et auquel les analystes, malgré tous leurs efforts, ne sont arrivés que pour quelques cas et encore en partie.

Or, si nous avons bien cet objet devant les yeux, nous pourrons facilement découvrir la marche que l'on a suivie. L'équation du problème était, comme nous l'avons vu, les valeurs mêmes des inconnues, mais combinées entre elles et avec d'autres quantités; il fallait faire en sorte de les isoler; c'est à quoi on est parvenu au moyen de transformations, c'est-à-dire en la faisant changer successivement de formes, qui, sans altérer ses valeurs, conduisaient à l'équation finale cherchée; soit en rapprochant les quantités qui pouvaient se réduire entre elles, soit en la décomposant en facteurs pour la recomposer d'une manière plus favorable; enfin en employant une foule d'autres moyens, qu'il serait trop long d'indiquer, et que les divers cas suggèrent aisément, pour peu que l'on ait quelque habitude du calcul.

Mais pour faire mieux comprendre, prenons un exemple, et choisissons la séparation des racines d'une équation.

Supposons que l'on ait trouvé deux nombres qui comprennent toutes les racines, il s'agit maintenant de déterminer pour chaque racine deux nombres, entre lesquels elle sera comprise, et comprise toute seule. Imaginons qu'on substitue successivement à la place de l'inconnue x des nombres positifs p, q, r, etc., formant une suite croissante, à partir de la limite inférieure à la supérieure, et tellement choisis, qu'il ne puisse tomber qu'une racine entre chacun. Nous aurons ainsi transformé l'équation en plusieurs autres, qui, d'après des propriétés connues, nous apprendront quels sont les nombres qui comprennent des racines ou qui n'en comprennent point. *Il faut* donc trouver la différence qui doit exister entre *les* nombres substitués, pour qu'il ne puisse tomber qu'une racine entre chacun d'eux; si on appelle δ cette différence, il est évident qu'on pourra prendre δ égal à la plus petite différence des racines, que l'on trouvera facilement au moyen de l'équation aux carrés des différences, c'est-à-dire celle dont les racines sont les carrés des différences de celles de la proposée; en appelant λ la limite inférieure de ces racines, on pourra prendre $\delta^2 = \lambda$ ou $\delta = \sqrt{\lambda}$. C'est donc déjà par de simples transformations qu'on est arrivé à ce résultat. Voyons comment l'on obtient l'équation aux carrés des différences. Pour cela, nous allons d'abord résoudre ce problème :

Étant donnée une équation quelconque à une seule inconnue, en trouver une autre dont les racines soient les différences entre celles de la proposée prises deux à deux.

Soit l'équation donnée

$$(1) \qquad x^m + Px^{m-1} + Qx^{m-2} \text{ etc } = 0$$

Et soit x et x', deux racines dont la différence est y, nous aurons $x'=x+y$. Introduisons cette condition dans l'équation (1), pour cela, changeons x en $x+y$, elle devient

$$(2)\quad (x+y)^m+P(x+y)^{m-1}+Q(x+y)^{m-2}+\text{etc.}=0.$$

Développons les puissances, et représentons par X, X', X'' etc., le polynome $x^m+Px^{m-1}+\text{etc.}$, il viendra, d'après un théorème connu

$$(3)\quad X+X'y+\frac{1}{2}X''y^2+\frac{1}{2.3}X'''y^3\ldots.+y^m=0.$$

Nous avons donc une transformée en fonction de x et de y : or, l'équation cherchee ne devant contenir que y, il faut transformer l'équation (3) pour faire disparaître x, ce qui se fera en éliminant x entre (1) et (3). Mais auparavant, nous allons faire subir à (3) une nouvelle transformation, x étant racine de l'équation proposée, on doit avoir $X=0$. Par suite, l'équation (3) étant divisée par y, devient

$$(4)\quad X'+\frac{1}{2}X''y+\frac{1}{2.3}X'''y^2\ldots..+y^{m-1}=0.$$

C'est entre celle-ci et la proposée qu'on effectuera l'élimination, ce qui conduira à l'équation cherchée en y ; car x et x' étant deux racines quelconques, y représente donc toutes les différences entre les racines.

Mais si nous désignons par a, b, c, d, etc., ces mêmes racines, l'on aura :

$a-b \quad a-c \quad a-d$, etc.
$b-a \quad b-c \quad b-d$, etc.
$d-a \quad d-b \quad d-c$, etc.

Donc, si l'on a une différence $= a - b$, il y en aura une autre $= b - a$, donc le produit $= a^2 - b^2$, donc, le premier membre ne contiendra que des puissances paires de y; donc, en posant $y^2 = z$, l'on aura une équation en z, dont les racines seront les carrés des différences de celles de l'équation (1); elle est donc l'équation des carrés des différences.

Si, maintenant, nous revenons sur nos pas pour examiner ce que nous avons fait, nous verrons que ce n'est que par des transformations que nous sommes parvenus au résultat, en mettant l'équation (1) sous les formes que nous avons indiquées; comme l'on pourrait faire la même chose pour toute autre propriété des équations, on en conclura que ce n'est que par des transformations que l'on arrive au but, et que, par conséquent, elles sont un moyen *général en* mathématiques.

IMITATIONS.

On a vu, à la page 520, comment on pouvait imiter les problèmes; nous pensons qu'il ne sera pas inutile de donner un exemple de la manière d'imiter une théorie.

IMITATION DE LA 4e PROPOSITION.

Dans le premier exemple, on dit : voilà des *relations* entre les coefficiens pour que toutes les racines soient égales; on peut donc dire en imitant : montrez des *relations* pour que *ces* racines soient égales.

Soit : $x^4 + ax^3 + bx^2 + cx + d = 0$. On veut trois racines égales à $-\alpha$, et une égale à $-\beta$.

$x^4 + ax^3 + bx^2 + cx + d$ doit être identiquement égal à $(x+\alpha)^3(x+\beta)$.

$$= x^4 + 3\alpha x^3 + 3\alpha^2 x^2 + \alpha^3 x + \alpha^3\beta$$
$$+ \beta x^3 + 3\alpha\beta x^2 + 3\alpha^2\beta x;$$

donc : $3\alpha + \beta = a$; $3\alpha^2 + 3\alpha\beta = b$; $\alpha^3 + 3\alpha^2\beta = c$;
$\alpha^3\beta = d$.
d'où, si $\alpha = 1$, on tire $\beta = d$, $a = 3 + d$, $b = 3 + 3d$,
$c = 1 + 3d$.

Ainsi, l'équation

$$x^4 + (3+d)x^3 + (2+3d)x^2 + (1+3d)x + d = 0,$$

aura pour racines -1 et -1 et -1 et $+2$.

PROBLÈME.

Écrire une équation qui ait trois racines égales à -1, et une égale à $+2$.

$$x^4 + 5x^3 + 9x^2 + 7x + 2 = 0.$$

Voilà une imitation. On en peut faire à l'infini ; de là une infinité de conséquences.

AUTRE IMITATION DU 1er EXEMPLE DE LA 4e PROPOSITION.

« Déterminer les relations qui doivent exister entre » les coëfficiens de l'équation du second degré, pour » que les deux racines soient égales $-a$. »

Soit : $f(x) = x^2 + px + q = 0$. (1)

D'après l'énoncé de la question, le polynome $x^2 + px + q$ doit être la deuxième puissance du binome $x + a$. Or, $(x+a)^2 = x^2 + 2ax + a^2$. Le développement de $(x+a)^2$ devant être identiquement égal à $x^2 + px + q$, on en déduit les équations

$$p = 2a, \text{ et } q = a^2. \qquad (2)$$

La première équation donne $a = \frac{p}{2}$, et la substitution de cette valeur de a, dans l'autre équation, con-

duit aux relations demandées entre les coëfficiens,

$$q = \left(\frac{p}{2}\right)^2 \qquad (3)$$

Quand cette relation a lieu, les racines de l'équation (1) sont égales à $\frac{p}{2}$, etc., etc.

ETUDE

DE LA GÉOMÉTRIE.

On apprend les propositions relatives à la géométrie, c'est-à-dire la neuvième, la dixième, la onzième et la douzième du recueil. On lit à mesure les éclaircissemens qui précèdent chacune d'elles ; ou, à défaut de notre *Épitome*, on lit les mêmes faits dans une géométrie quelconque. De cette manière, on apprend la langue, avec laquelle on se familiarise de plus en plus par la répétition fréquente des propositions.

EXERCICES DE MÉMOIRE. — VÉRIFICATION, etc.

On vérifie, comme on l'a fait en arithmétique et en algèbre, le résultat de la mémoire. Les premières questions sont tirées des phrases mêmes du livre, afin que la réponse se présente entière à la mémoire de l'élève. Quand cette réponse se rapporte à une figure entière ou à une partie de figure, on fait tracer tout ce qui la représente aux yeux (1). Exemple :

De quoi l'angle ABF est-il composé ? (neuvième proposition). — Pourquoi l'angle ABF est-il égal à

(1) Cette remarque s'applique à tout ce qui sera dit sur la Géométrie. Dans les narrés de lecture, comme dans tous les autres exercices, l'élève n'avancera rien sans l'appuyer de la figure convenable. Nous ne donnons pas d'exemples à ce sujet, afin de ne pas compliquer nos indications ; mais nous aurons soin de citer les théorèmes de géométrie ou les propositions qui seront le texte des exercices mentionnés ici, et l'élève pourra alors recourir aux figures qui s'y rapportent.

HBC? — Par quelle raison les triangles ABF, HBC sont-ils égaux? — Que représente $\overline{BC}^2$? — Qu'appelle-t-on hypothénuse? — Qu'est-ce qu'un triangle, un carré, une diagonale? — Qu'est-ce qu'un angle? — Un angle droit?

(Dixième proposition.) Qu'est-ce que des triangles équiangles, des côtés homologues, des côtés proportionnels? — Qu'appelle-t-on lignes parallèles? — — Qu'est-ce qu'un parallélogramme? — Qu'est-ce que la base d'un triangle? — Qu'appelle-t-on figures semblables?

Qu'est-ce que le périmètre d'un triangle? (Onzième proposition.) L'aire d'un triangle?

Qu'est-ce qu'un polygone? (Douzième proposition.) — Un tétraèdre? — Une pyramide? — Un plan? — Hauteur d'une figure quelconque? — Volume? etc.

L'élève justifie toutes ses réponses. On lui pose de nouveau les questions auxquelles il n'a pas répondu.

LECTURES. — NARRÉS. — RAPPROCHEMENS.

Tout en continuant à répéter et à éclaircir les propositions qu'il sait par cœur, l'élève commence la lecture d'un livre de géométrie. On prend d'ordinaire l'ouvrage de Legendre ou celui de Vincent; mais pour plus de simplicité, nous exposerons les exercices d'après le cours de Saint-Cyr, qui est moins étendu que les deux autres. Il sera, d'ailleurs, facile d'adapter nos explications à un livre quelconque.

L'élève lit et raconte comme il l'a fait dans les études précédentes; mais il a soin de faire toutes les constructions relatives à chaque lecture; puis il cite les faits qu'il connaissait déjà et ceux qu'il a vus pour la première fois : c'est ainsi qu'ont lieu les premiers rapprochemens ou le rapport aux propositions. A mesure qu'on avance dans la lecture, les points de

comparaison augmentent; car les livres de géométrie sont composés de telle sorte qu'un théorème ou un problème rappelle la plus grande partie de ce qui précède.

Comme on ne saurait trop prendre l'habitude de chercher dans quelque chose tout ce qu'on peut y trouver, on fera bien de comparer la géométrie avec l'arithmétique et l'algèbre. Indépendamment des ressemblances qui sortiront de ce travail, on reconnaîtra encore que les procédés du mathématicien ne changent pas avec la nature des faits qu'il envisage.

Pour la lecture et les rapprochemens, nous n'avons rien à ajouter à ce qui vient d'être dit; mais nous allons, sur un chapitre quelconque, donner une idée de divers exercices. On les appliquera à toute espèce de lecture, et même à toute autre partie des mathématiques, en y ajoutant ou en les modifiant, si l'on veut.

Prenons le chapitre deuxième, portant pour titre : *Théorie des lignes proportionnelles; similitude des triangles et des polygones.* — *Lecture.* Après la lecture et le narré du chapitre, l'élève examine d'abord si le contenu répond bien au titre, et il reconnaît qu'en effet on y traite de lignes qui se coupent de manière à fournir des proportions, des conditions et des résultats de la similitude des triangles, ainsi que des polygones. Il observe, de plus, qu'on y a introduit quelques considérations sur le cercle, qui ne se trouvent pas énoncées dans le titre.

Rapprochemens. On fera voir, dans cet exercice, tout ce que la lecture peut rappeler, soit de ce qui précède, soit des propositions. Ainsi, dans le premier théorème, indépendamment des signes de langage avec lesquels on est familier, on ne trouve que la combinaison de moyens connus, tels que : les parallèles, comprises entre parallèles, sont égales entre

elles ; les angles correspondans sont égaux ; les angles qui ont l'ouverture dirigée dans le même sens et les côtés parallèles sont égaux ; deux triangles qui ont, chacun à chacun, un côté égal adjacent à deux angles égaux, sont égaux.

La propriété de la ligne menée dans un triangle, parallèlement à un côté, est appliquée dans la dixième proposition, où l'on trouve également la définition des *côtés homologues* et des *triangles semblables*.

Dans cette même proposition et dans le livre, on démontre que : *deux triangles équiangles ont les côtés homologues proportionnels, et sont semblables*. (On fera ensuite la comparaison des deux démonstrations, et l'on cherchera la cause des différences que l'on remarque entre elles.)

On démontre encore dans le livre, mais d'une manière différente, ce qui est l'objet de la neuvième proposition : *Le carré fait sur l'hypothénuse d'un triangle rectangle est égal à la somme des carrés faits sur les deux autres côtés*.

On trouve de plus l'application de ce théorème : la somme des angles intérieurs d'un polygone est égale à autant de fois deux angles droits, qu'il y a de côtés moins deux, et pour les dernières démonstrations du chapitre, on s'appuie sur la plupart de celles du commencement.

On a eu aussi recours à l'arithmétique, à qui l'on a emprunté la théorie des proportions, et l'algèbre a fourni ses notations des puissances, etc.

Parties significatives de figures. On demande à l'élève de tracer toutes les parties de figures qui ont une signification. Il dessine donc successivement : des angles correspondans, deux angles dont les côtés sont parallèles avec l'ouverture dirigée dans le même sens, un côté adjacent à deux angles, des angles égaux, deux lignes parallèles qui divisent les deux

côtés d'un angle, une perpendiculaire à une droite, Un carré égal à la somme de deux autres, un triangle rectangle, une moyenne proportionnelle aux deux segmens d'un diamètre, une tangente à un cercle, un côté d'un hexagone régulier inscrit, l'apothème d'un polygone régulier, un rayon partagé en moyenne et extrême raison, etc.

Étude des démonstrations ou du mathématicien. On cherche à se rendre compte des moyens employés par le mathématicien, c'est-à-dire de l'esprit qui le dirige dans les démonstrations, et on vérifie s'il est toujours le même. Quand on le suit pas à pas, on pénètre aisément sa pensée, et de l'effet on remonte aisément à la cause. Etudions-le, par exemple, dans la démonstration de ce théorème : *Tout polygone régulier peut être inscrit et circonscrit au cercle.* Un examen attentif révèlera le choix de ses moyens.

Démonstration : « Supposons que le point O soit le » centre du cercle dont la circonférence passe par » les trois points A, B, C; il s'agit de prouver qu'elle » passera en même temps par les points D, E. »

Il se fonde donc sur une supposition pour démontrer que la circonférence qui passe par les trois points A, B, C passe aussi par le point D; car tout alors consiste à prouver que OD est un rayon égal à AO; et le moyen le plus simple qui se présente pour le faire est de partager le quadrilatère ABCD en deux parties, dont on démontrera l'égalité. Ce résultat est obtenu en réunissant le point O avec le milieu de CH (cette ligne ainsi tirée est une perpendiculaire), puisque la figure OHCD recouvre parfaitement ABHO.

On voit qu'en comprenant bien l'intention, on découvre la route pour parvenir au but. C'est aussi de la sorte que le mathématicien a agi, et, par le même procédé, il a fait voir que la circonférence qui passait par le point D passerait également par les points

E et F; par conséquent, que tout polygone régulier était inscriptible dans un cercle.

Par des moyens analogues, il démontre la seconde partie du théorème.

D'après ces remarques, on est arrivé à conclure que le mathématicien établit d'abord une supposition pour reconnaître quels sont les points essentiels à éclaircir, et par quelles ressources connues il peut obtenir le résultat désiré.

On vérifiera la vérité de ces observations sur tous les théorèmes, et l'on trouvera en elles, si on le veut, les matériaux nécessaires pour écrire sur l'art en général. L'avantage remarquable de ce travail est de faire approfondir jusqu'aux moindres détails de l'objet de l'étude, d'initier aux secrets de l'inventeur, et d'apprendre, au besoin, à l'imiter.

Imitation des théorèmes. Rien de plus simple et de meilleur que cet exercice; c'est nne occasion perpétuelle de mieux savoir ce qu'on apprend et d'appliquer ce que l'on sait. On ne fait, d'ailleurs, en cela, que suivre la méthode du mathématicien, qui étend toutes les théories par les théorèmes qu'il y ajoute, au moyen de l'imitation de ceux qu'il connaît.

Par exemple, dans le livre, il y a ce théorème : *Le côté du décagone régulier est égal à la plus grande partie du rayon du cercle circonscrit, divisé en moyenne et extrême raison.*

En imitant, on pose, d'après les faits, cet énoncé de théorème : *Le carré du côté du pentagone inscrit est égal au carré du rayon, plus le carré du décagone.* Et la démonstration s'établit d'après la démonstration du théorème qu'on veut imiter.

Il faut, d'ailleurs, remarquer que ces démonstrations suivent l'ordre inverse de l'invention, et que tout énoncé qui n'est qu'une manière de généraliser le résultat d'une nouvelle combinaison de faits

mathématiques est précisément ce qui vient en dernier lieu.

On appréciera toute la portée et l'importance de cet exercice, ce qui engagera à le répéter souvent. Du reste, on le retrouvera en partie dans l'étude des problèmes.

ÉTUDE DES PROBLÈMES.

Ce que nous avons dit pour un chapitre doit se faire pour tous ceux de la géométrie, et les théorèmes se classeront dans l'esprit de l'élève par une lecture suffisamment renouvelée. On peut, d'ailleurs, remarquer que dans cette étude la mémoire a plus de part que le jugement; car, pour toute proposition de géométrie, il faut retenir l'énoncé, connaître d'avance le résultat, ainsi que les moyens d'y parvenir. La répétition est donc l'expédient le plus certain pour apprendre la géométrie, et nous la recommandons d'une manière toute spéciale.

Lorsque la lecture a été assez répétée pour que l'élève ait saisi l'ensemble et retenu quelques détails, on lui fait apprendre les problèmes qui sont dans le livre et reconnaître dans chacun d'eux la marche suivie par le mathématicien. Il verra ainsi l'application de la théorie, quoique ces problèmes eux-mêmes ne soient qu'une sorte d'abstraction, un langage de convention, qui servira plus tard à expliquer les faits de la mécanique. Il jugera le mathématicien en action, choisissant, après avoir bien examiné l'objet de la question, les moyens les plus propres à la résoudre et prévoyant les difficultés qui peuvent survenir de l'emploi de *tel ou tel* de ces moyens; ce qui détermine sa préférence. Chaque problème fournira l'occasion de ces remarques, et l'on devra étudier avec soin tous ceux du livre. Voici un exemple de ce

travail, qui consiste simplement à se rendre compte de ce qu'a fait le mathématicien.

Soit ce problème : *Par un point donné, mener une tangente à un cercle.* « Si le point A est donné sur la » circonférence, menez le rayon AC, et élevez sur ce » rayon la perpendiculaire AB, qui sera tangente au » point A. »

Par conséquent, le mathématicien examine d'abord les deux cas qui peuvent se présenter (si le point donné est ou n'est pas sur la circonférence). Pour le premier cas, il a pensé aux propriétés connues de la tangente, et il a choisi celle qui fait de cette ligne une perpendiculaire à l'extrémité du rayon; car alors il a ramené la question à élever une perpendiculaire à une ligne par un point donné. En effet, il n'a plus qu'à joindre le point de contact avec le centre, et élever une perpendiculaire à l'extrémité de ce rayon; ce sont des constructions qu'il sait faire.

« Si le point A est donné hors de la circonférence, » joignez ce point et le centre C du cercle donné, et » sur la ligne AC, comme diamètre, décrivez la cir- » conférence ABCB' : les droites AB, AB', menées du » point donné aux intersections des deux cercles, » seront tangentes au premier cercle CB. Cela est évi- » dent, puisque les angles CBA, CB'A sont droites » chacun. »

Pour ce second cas, le mathématicien avait encore à former un angle droit avec le rayon et la tangente qui devait aboutir au point donné. Il a donc reconnu que cet angle pourrait être considéré comme inscrit dans une demi-circonférence, dont le diamètre serait la distance du centre du cercle au point donné. D'après cela, la construction était indiquée : il fallait tirer une ligne du point donné au centre du cercle; sur cette ligne, comme diamètre, décrire une circonférence, et, par les points d'intersection de cette cir-

conférence avec la première, mener des droites au point donné. On aura ainsi deux tangentes qui satisferont à la question.

En faisant ce même travail sur tous les problèmes du livre, on est bientôt au courant des ressources du mathématicien et des moyens d'en faire usage. En un mot, on connaîtra *l'art* de la solution des problèmes, et on pourra écrire ou parler sur *l'art* en général.

Ensuite, on imite les énoncés et les solutions des problèmes, et l'élève justifie à la manière ordinaire, ce qu'il fait dans l'un et l'autre cas. Exemple :

Problème. « Construire un triangle, connaissant » l'angle au sommet, la hauteur et la ligne menée » du sommet au milieu de la base. »

Problème. « Inscrire dans un cercle un polygone » d'un nombre donné de côtés, dont les uns passent » par des points donnés, et les autres soient parallèles » à des lignes données. »

Problème. « Étant données deux circonférences, » dont l'une est intérieure à l'autre, mener par le point » où la plus petite rencontre la ligne des centres, » une droite telle, que la partie comprise entre les » deux cercles soit donnée. Etc., etc. »

On demande aussi des compositions du genre que l'on veut, comme on l'a vu en arithmétique et en algèbre, et qu'il est inutile de répéter ici. Nous nous bornerons à donner un exemple de réflexions.

COMPOSITION SUR LA THÉORIE.

La théorie donne les règles nécessaires à l'exécution des opérations, et elle en démontre la légitimité.

La théorie offre souvent des difficultés qu'on ne peut vaincre qu'avec beaucoup de peine ; mais ce-

pendant on peut toujours démontrer, quoique imparfaitement, ces propositions qui paraissent d'abord si ardues; on perfectionne peu à peu ces premières démonstrations, qui bientôt deviennent rigoureuses. Quoique la théorie paraisse ordinairement difficile, elle ne l'est cependant pas en réalité, car les démonstrations sont appuyées les unes sur les autres, de manière qu'on en fait découler plusieurs d'une seule.

Quelquefois les données pour démontrer une proposition ne sont pas suffisantes; alors on en prend d'autres qui peuvent nous mener à notre but : il est inutile de dire qu'on doit préférer les plus simples. Il arrive encore quelquefois que l'on ne peut pas démontrer directement certaines propositions. Dans ces cas on les démontre *par l'absurde*, c'est-à-dire que l'on démontre que si on niait la proposition énoncée, on tomberait nécessairement dans une erreur. Il est bien évident que ces démonstrations sont assez rigoureuses, et qu'elles sont suffisantes.

JUSTIFICATION.

« La théorie donne les règles nécessaires à l'exécution des opérations, etc. »

J'ai vu dans la théorie des parallèles qu'on donnait les règles pour reconnaître quand deux lignes sont parallèles, et qu'ensuite on démontrait que toutes les fois que ces règles avaient lieu, les lignes étaient nécessairement parallèles.

« La théorie offre souvent des difficultés, etc. »

J'ai vu que d'abord on n'avait pas pu démontrer que deux lignes étant coupées par une troisième, si la somme des angles intérieurs du même côté était moindre que celle de deux angles droits, les lignes devaient se rencontrer. On n'avait que faiblement

éclairci cela; mais ensuite des géomètres entreprirent de le démontrer; ils approchèrent plus ou moins de leur but, saus pouvoir l'atteindre; enfin Legendre en a donné une démonstration assez satisfaisante.

« Quoique la théorie paraisse difficile, etc. »

J'ai dit cela d'après la théorie qui d'abord m'avait paru difficile et un peu longue; mais quand j'eus compris la première démonstration, j'appris facilement les autres, parce qu'elles sont appuyées sur la première.

« Quelquefois les données pour démontrer, etc. »

J'ai vu que Legendre, pour démontrer (vingt-deuxième proposition, livre premier), avait pris d'autres lignes que celles qui étaient données, parce que celles-ci ne suffisaient pas pour la démonstration.

« Il arrive encore quelquefois que l'on ne peut pas, etc. »

Dans la vingt-quatrième proposition, livre premier, Legendre dit que deux lignes parallèles étant coupées par une troisième, la somme des angles intérieurs est égale à celle de deux angles droits, parce que, si on niait cela, il faudrait que cette somme fût plus grande ou plus petite. Or il démontre que, si on admettait ceci, on tomberait dans l'erreur; d'où il conclut que la proposition énoncée est vraie.

ETUDE

DE LA GÉOMÉTRIE DESCRIPTIVE.

On apprend par cœur et on répète la dix-septième proposition, ainsi que les éclaircissemens et le dessin de la figure qui s'y rapportent. La géométrie descriptive est une nouvelle langue, avec laquelle il faut se rendre familier, en étudiant les conventions, les méthodes qu'elle fournit, et les procédés qu'elle emploie pour décrire les formes et les positions respectives des objets. Ainsi, comme dans toute langue, il y a dans celle-ci deux choses essentielles à connaître : les signes et les faits qu'ils représentent. J'ajouterai ici que, pour arriver plus sûrement à une connaissance approfondie des ressources de cette branche importante de la géométrie, l'élève devra exécuter soigneusement, avec la règle et le compas, et sur une échelle assez grande, la construction de la plupart des problèmes. Sans parler des progrès que l'œil et la main feront dans l'art du dessin, on doit sentir que, par cet exercice, l'attention se trouvant plus long-temps arrêtée sur l'application des principes, leur utilité devient plus évidente, l'esprit les conçoit plus nettement, et la mémoire les retient sans effort.

On vérifie d'abord le travail de mémoire avant d'entrer dans l'intelligence des faits. A chaque question qui peut donner lieu à une construction quelconque, l'élève trace sur le tableau ou sur le papier la figure qui se rapporte à sa réponse et qui l'explique aux yeux. Exemple :

Demande. Si du centre de la sphère on conçoit une

perpendiculaire abaissée sur chacun des deux plans tangens, où aboutira chacune d'elles?

— Quelle est la conclusion qu'on en tire pour la position des deux points de contact?

— Si l'on conçoit que le plan perpendiculaire tourne autour de l'horizontale comme charnière, jusqu'à ce qu'il devienne lui-même horizontal, que deviendra sa section avec la surface de la sphère?

— Où se trouveront les projections horizontales des deux points de contact?

— Quand les projections horizontales et verticales des deux points de contact sont trouvées, comment construit-on sur le plan horizontal les traces des deux plans tangens?

Après avoir vérifié la mémoire de l'élève, on lui fait tracer par cœur la figure entière et par parties; puis, on la lui fait redire de nouveau, sans s'aider du tracé : cela l'habituera à fixer toute son attention sur le même objet et à bien voir dans l'espace ce que les lignes représentent sur le papier ou sur le tableau. On aura soin de faire ce double exercice pour chaque problème et chaque théorème qu'on apprendra dans la suite.

QUESTIONS INTELLECTUELLES.

Nous appelons ainsi les questions relatives à l'intelligence des faits et du texte du livre, et qui exercent à la fois la mémoire et le jugement. Elles font aussi revenir sur les questions précédentes, ce qui est un avantage de plus. Exemple :

Demande. Qu'appelle-t-on plan tangent à la surface d'une sphère?

— Qu'appelle-t-on *projections* d'un point, d'une droite, d'un cercle?

— Que faut-il pour déterminer la position d'une droite dans l'espace?

— Comment un plan est-il déterminé?

— Quelle différence y a-t-il entre les *projections obliques* et les *projections perspectives?*

— Comment construit-on les projections du point de rencontre d'une droite avec un plan?

— Pourquoi les perpendiculaires abaissées du centre de la sphère sur chacun des deux plans tangens seront-elles toutes deux dans le plan perpendiculaire à la droite donnée?

— Pour trouver les projections verticales des points de contact, pourquoi mène-t-on d'abord sur LM (ou ligne de terre) des perpendiculaires indéfinies? Etc., etc.

LECTURES. — EXERCICES.

Lorsque la proposition est suffisamment éclaircie, et que l'élève s'est mis au courant des conventions de la géométrie descriptive, on commence la lecture d'un auteur, de *Lefébure de Fourcy,* par exemple.

Nous ne répéterons pas ici les détails que nous avons donnés précédemment sur la manière de lire et de rendre compte des lectures; nous nous bornerons à récapituler les différens exercices auxquels chacune d'elles peut donner lieu. On fera bien, si le temps le permet, de les répéter tous et tous les jours. Ainsi, ce que nous allons dire relativement à la première partie s'appliquera de même aux autres :

1° On racontera ce qu'on aura retenu de la lecture, en traçant la figure qui s'y rapporte;

2° On tracera de nouveau, et sans explications, la figure apprise. S'il s'agit, par exemple, de ce théorème : *Une droite est déterminée quand on connaît ses projections sur deux plans qui se coupent*, l'élève

dessinera de mémoire tous les détails de la figure indiquée pour ce théorème, et vérifiera ensuite, avec le livre, s'il n'a rien omis.

Ce travail terminé, l'élève reprendra l'explication de cette figure, mais sans tracé, absolument de tête; il suppléera par les gestes à ce qui pourra manquer de clarté à ses paroles;

3° On fera tous les rapprochemens possibles entre la lecture, la proposition et ce qu'on a vu déjà de la géométrie descriptive.

Ces rapprochemens doivent comprendre la vérification des moyens employés dans les différens cas qu'on examine;

4° On cherchera ensuite ce que la lecture peut rappeler de la géométrie, de l'arithmétique et de l'algèbre. On rapprochera les formes de démonstrations, pour examiner si l'esprit du mathématicien est toujours le même dans des circonstances si diverses;

5° Quand une lecture fréquente a procuré une connaissance exacte du contenu du livre, on fait le rapprochement de deux théorèmes, dont on constate les similitudes et les dissemblances, jugées d'après l'intention. On est ensuite à même de parler sur l'art du mathématicien;

6° On imite les théorèmes et les problèmes que l'on comprend. Nous allons donner un exemple de ce travail;

7° On regarde les faits qui sont principalement du ressort de la géométrie descriptive, et on écrit des réflexions générales sur ces faits. On en trouvera ci-après un exemple;

8° Enfin, on relit sans cesse, et on fait tous les exercices indiqués pour les autres branches des mathématiques.

COMPOSITION.

Imitation du problème. — Faire passer un plan par trois points donnés. (Géométrie descriptive de Lefébure, probl. 9).

PROBLÈME.

Faire passer un plan par deux droites qui se coupent.

Cet énoncé signifie que l'on connaît les projections de deux droites et qu'on veut trouver les traces du plan, qui passent par ces deux droites. A cet effet, on en détermine les traces. Comme ces traces sont toutes les deux dans un même plan, qui est le plan cherché, on a les projections de deux points des traces du plan. Si les constructions sont faites avec précision, ces traces rencontrent la ligne de terre en un même point.

Dans la figure, les projections des droites données sont représentées par *ab*, *a'b'*, *cd*, *c'd'*. La droite (*ab*, *a'b'*) rencontre les plans de projection en *h* et en *v*; la droite (*cd*, *c'd'*) en *h'* et en *v'*. En conséquence, la trace horizontale du plan cherché passe aux points *h*, *h'*, et la trace verticale aux points *v*, *v'*. Ces deux traces doivent couper la ligne *xy* au point *t*.

REMARQUE.

Dans des cas particuliers, il peut se trouver qu'une droite soit parallèle aux deux plans de projections; alors le point où elle perce ces plans doit être considéré comme situé à l'infini, et ils ne peuvent plus servir dans la construction. Mais aussi faut-il remarquer que les traces du plan cherché doivent être parallèles à la ligne de terre.

JUSTIFICATION.

« Cet énoncé signifie, etc. »

Cela est imité du problème 7, qui commence de même. J'ai remplacé par les traces du plan ce qui se trouve, dans le passage imité, par des droites qui passent deux à deux par les points. J'ai aussi, comme l'auteur, une vérification; mais elle est plus forte dans celui-ci, car les traces du plan doivent passer par trois points et se rencontrer en un même point de la ligne de terre, tandis que je n'ai que cette dernière.

La démonstration sur la figure approche plus encore que ce qui précède. La seule différence qui existe, c'est que je n'ai qu'à déterminer les traces de deux droites, tandis que l'auteur en a trois.

Dans la remarque, j'ai choisi pour cas particulier celui où une droite est parallèle à la ligne de terre; d'abord parce que cela offrait de la ressemblance pour la donnée et pour le résultat à celui du livre, puisque je ne peux pas avoir les traces de cette ligne, comme l'auteur ne peut pas avoir une des traces de la droite parallèle à l'un des plans de projection; ensuite, j'ai les traces du plan parallèles à la ligne de terre, tandis que l'auteur n'en a qu'une parallèle à cette ligne.

Pour l'imitation du style, on n'a qu'à lire le problème du livre, on y trouvera les mêmes tournures de phrase; les mots techniques seulement sont changés selon le besoin.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES D'APRÈS UN FAIT.

« *La théorie des ombres*, si utile par la représenta-
» tion exacte des corps, se fonde immédiatement sur

» la géométrie descriptive; on y a pour objet de » déterminer la courbe, qui sépare l'ombre de la lu» mière sur un corps dont on connaît exactement la » forme et la position, par rapport au point lumi» neux. Cette courbe n'est autre chose que celle de » contact du corps avec une surface conique cir» conscrite, ayant son centre au point lumineux, ou » avec une surface cylindrique parallèle aux rayons » de lumière, si le point lumineux est à une distance » infinie, comme on le suppose pour la lumière du » soleil. Ayant déterminé les projections de cette » courbe, il ne s'agit que d'en déduire l'effet qui doit » en résulter sur le tableau où *s'exécute* le dessin; » problème qui est du ressort de la *perspective li*» *néaire.* »

L'élève indique, comme dans toutes les autres circonstances, la source de ses réflexions.

TRIGONOMETRIE

RECTILIGNE ET SPHÉRIQUE.

C'est toujours la même marche à suivre. On apprendra par cœur et on répétera, avec leurs développemens, les deux exemples de la treizième proposition, ainsi que le problème qui forme la quatorzième. On se familiarisera avec les termes nouveaux employés en trigonométrie, tels que *sinus*, *cosinus*, *tangente*, *co-tangente*, *sécante*, etc., et on se rendra compte des faits que ces termes désignent. Chaque fois aussi qu'il y aura lieu, on tracera les angles, les arcs, etc., qui se rapportent à la partie dont on s'occupe. Puis on refait souvent les calculs de la quatorzième proposition, en se servant des tables de Logarithmes. La manière de faire usage de ces tables, qu'on prenne celles de Callet ou celles de Rey-

naud, est indiquée en tête, et on la trouvera d'ailleurs dans tous les ouvrages de trigonométrie. L'habitude seule donne la facilité nécessaire pour ces calculs ; il faut donc en faire un long et fréquent exercice.

Après ce travail et après les vérifications qui concernent la mémoire et l'intelligence, on passe à la lecture de la trigonométrie. Nous avons ordinairement suivi celle de Lefébure de Fourcy. Il n'y a rien à ajouter à ce qui a été dit précédemment sur la manière de lire et de raconter. Le mode des rapprochemens est également assez connu pour qu'il soit inutile d'en donner de nouveaux exemples. Nous recommandons seulement une attention particulière pour les formules trigonométriques, dont l'emploi est continuel dans quelques parties des mathématiques, et qu'on devra nécessairement savoir par cœur. On les étudiera surtout dans les résolutions des triangles; car, dans les deux sciences qui offrent les applications les plus importantes de la Géométrie, c'est-à-dire la Géodésie et l'Astronomie, presque toutes les opérations se réduisent à des déterminations de triangles soit rectilignes, soit sphériques.

Ainsi, on s'assurera par tous les moyens possibles que ces formules sont bien connues. On demandera, par exemple :

— Comment obtient-on la formule $c = a \cos B$?

— Dans quel cas en fait-on usage?

Rép. — Dans le cas de la résolution des triangles rectangles : *Étant donnés l'hypothénuse* a *et un angle aigu* B, *trouver l'angle* C *et les deux côtés* b *et* c.

Dem. Où se trouve la formule $c = \frac{(a+b) \sin \frac{1}{2} C}{\cos \frac{1}{2} (A - B)}$?

Rép. Dans ce cas des triangles rectilignes : *Con-*

naissant dans un triangle les deux côtés a et b avec l'angle compris C, trouver c, A, B.

DEM. Et la formule $\sin \frac{1}{2} A = \sqrt{\frac{(p-b)(p-c)}{bc}}$?

RÉP. Dans ce cas : *Connaissant les trois côtés a, b, c, trouver les angles* A, B, C.

Etc., etc.

COMPOSITIONS. — IMITATIONS, etc.

On fera le calcul de tous les exemples indiqués dans le livre pour la résolution des triangles, et on imitera ensuite les *énoncés*, les *solutions* des problèmes. Rien de plus aisé quand on a bien saisi l'esprit de ceux qu'on a appris ; il n'y a plus que quelques données ou quelques circonstances à changer pour apporter telle ou telle modification au résultat.

On fait des réflexions générales, des synonymes. On imite les théories, afin de donner, s'il est possible, une plus grande extension à celles qui sont connues, ou d'en inventer de nouvelles pour de nouvelles suppositions. C'est par un travail de ce genre que nous allons terminer. Voici celui d'un élève.

SUR L'APPLICATION DES LOGARITHMES AUX CALCULS TRIGONOMÉTRIQUES.

« On a montré comment on pouvait transformer
» en produit la somme ou la différence de deux
» sinus ou de deux co-sinus ; je vais faire voir com-
» ment on peut y ramener la somme ou la différence
» de deux fonctions monomes quelconques.
» Soit l'expression A $\pm$ B, dans laquelle A et B
» désignent deux fonctions monomes quelconques
» de lignes trigonométriques et autres facteurs. Si
» chacune de ces fonctions est moindre que le

» rayon R de la table, on posera $A = \sin x$, $B =$ » $\sin y$, et l'on calculera x et y par ces deux équa- » tions, auxquelles les logarithmes seront immédia- » tement applicables. Il ne restera donc plus qu'à » transformer en produit $\sin x \pm \sin y$; ce qui n'offre » aucune difficulté. Si A et B ne sont pas plus petits » que le rayon R', on les divisera par une quantité K » dépendante de leur forme, et telle que les quo- » tiens soient moindres que R ; ce qui sera toujours » facile à faire, puisqu'il suffira de diviser par le » produit de tous les facteurs plus grands que R : » on rentrera alors dans le cas précédent, l'expres- » sion $K\left(\frac{A}{K} \pm \frac{B}{K}\right)$ devenant $K(\sin x \pm \sin y)$.

» Il est inutile de dire qu'on aurait pu semblable- » ment égaler A et B à deux cosinus, puisque leur » somme ou leur différence se change aussi facile- » ment en un produit.

» On peut encore donner un autre moyen général » de transformer un binome en un monome.

» Si l'on a une différence $A - B$, on la mettra » sous la forme $A\left(1 - \frac{B}{A}\right)$. Si $\frac{B}{A}$ est plus petit que » l'unité, on pourra égaler $\frac{B}{A}$ au carré d'un sinus » ou d'un cosinus, et $A - B$ deviendra $A(1 - \sin^2 x)$ » ou $A \cos^2 x$, x étant un angle déterminé par l'é- » quation $\frac{B}{A} = \sin^2 x$, à laquelle on peut appliquer » immédiatement les logarithmes. Si $\frac{B}{A}$ est plus » grand que l'unité, on posera $\frac{B}{A} = \text{séc}^2\, x$, et il

» viendra $A - B = A(1 - \text{séc}^2 x) = - A \text{ tang}^2 x$.

» Si l'on avait, au contraire, une somme $A + B$, » on diviserait, par A et on poserait $\frac{B}{A} = \text{tang}^2 x$; » ce qui peut toujours avoir lieu, puisque les tan» gentes passent par toutes les valeurs, depuis o jus» qu'à l'infini. On aurait alors $A + B = A(1 + \text{tang}^2 x) = A \text{ séc}^2 x$.

» Ces divers procédés ne sont susceptibles d'au» cune exception, et donnent le moyen de transfor» mer en un produit la somme ou la différence de » deux monomes, et par conséquent, de proche en » proche, d'un polynome quelconque : par là, les lo» garithmes pourront être appliqués à tous les cal» culs de la trigonométrie, et la promptitude des » opérations se trouve réunie à la précision des ré» sultats. »

APPLICATION

DE L'ALGÈBRE A LA GÉOMÉTRIE.

Pour cette partie des mathématiques, on apprend la quinzième proposition. On la répète, ainsi que tous ses éclaircissemens, et on commence par mettre *en* évidence tous les théorèmes de géométrie, d'algèbre et de trigonométrie qu'on peut y connaître. Par exemple, les propriétés des triangles semblables, quelques applications des plans, des projections, des sinus, des proportions et des puissances.

Après ces exercices préliminaires, et après les vérifications relatives à la mémoire et à l'intelligence, on entreprend la lecture d'un ouvrage de géométrie analytique. Nous nous sommes servis de celui de Lefébure.

Pour éviter des redites inutiles, nous ne détail-

lerons pas tous les exercices qu'on peut faire (ce sont absolument ceux indiqués pour l'arithmétique et les autres parties des mathématiques); nous nous bornerons à présenter un exemple de lecture, vérification et rapprochemens, des réflexions générales et autres compositions qui montreront tout ce qu'on peut demander aux élèves et attendre d'eux. Seulement nous recommanderons d'une manière spéciale d'exiger l'analyse de chaque théorie, c'est-à-dire l'exposé des moyens employés par le mathématicien pour arriver à son but; et aussi, après une lecture, de se faire rendre compte de toutes les parties significatives des figures qui s'y trouvent. Nous n'avons pas besoin d'ajouter que la lecture doit être rapide, afin d'être renouvelée le plus souvent possible, et qu'il est indispensable de se rompre aux calculs, en exécutant tous ceux du livre et se proposant soi-même de nouveaux exemples.

LECTURE. — VÉRIFICATION. — RAPPROCHEMENS, ETC.

Voici comment on peut éclaircir chaque lecture, ou s'en rendre compte.

La question qui se présente d'abord est celle-ci :

« Partager une droite en moyenne et extrême raison. »

Si on a déjà lu les élémens de la géométrie, on comprend cet énoncé; sinon, il faut recourir au livre, qui apprendra qu'on entend par là qu'il s'agit de partager une ligne en deux parties, telles que la plus grande des deux soit moyenne proportionnelle entre la ligne entière et la plus petite des deux parties; ou en autres mots, telles que la ligne entière soit à la plus grande partie dans le même rapport que cele-ci est à la plus petite.

Lecture. — On désignera par a la ligne donnée, et par x le plus grand segment; alors le plus petit segment sera $a—x$; et, d'après l'énoncé du problème, on trouve sur-le-champ l'équation :

$$x^2 = a\,(a-x)$$

Éclaircissemens. — Cette équation est effectivement évidente, si on se reporte à l'énoncé et à la proportion, indiquée plus haut, qui en est la traduction; car d'après cet énoncé, on peut écrire :

La ligne entière : la plus grande partie ::
a : x ::
la plus grande partie : la plus petite
x : $a—x$

Égalant, dans cette proportion, le produit des moyens à celui des extrêmes, il vient :

$$x^2 = a\,(a-x)$$

Ceci est une équation du second degré, et pour connaître les moyens de la résoudre, il faut la rapporter à la cinquième proposition. Dans celle-ci il est dit que toute équation du deuxième degré, peut être ramenée à la forme $x^2 + p\,x + q = 0$, alors j'effectue les opérations indiquées dans la proposée, pour l'écrire sous cette forme :

$$x^2 + a\,x - a^2 = 0.$$

Dans la cinquième proposition, on ne laisse dans le premier membre que les termes qui contiennent l'inconnue; et je fais de même. Ainsi il vient :

$$x^2 + a\,x = a^2$$

On rend, dans la cinquième proposition, le premier membre un carré parfait; ce que j'exécute, et j'ai

$$x^2 + a\,x + \frac{a^2}{4} = a^2 + \frac{a^2}{4}$$

Extrayant la racine carrée du premier membre, et indiquant celle du second, on obtient :

$$x+\frac{a}{2}=\pm\sqrt{a^2+\frac{a^2}{4}}$$

D'où l'on tire, toujours en suivant la marche de la cinquième proposition,

$$x=-\frac{a}{2}\pm\sqrt{a^2+\frac{a^2}{4}}$$

Ou, ces deux valeurs,

$$x=-\frac{a}{2}+\sqrt{a^2+\frac{a^2}{4}}$$

$$x=-\frac{a}{2}-\sqrt{a^2-\frac{a^2}{4}}$$

Lecture. — La seconde valeur est négative, et ne « saurait convenir à la question ; car il est évi- » dent que le segment cherché ne peut être qu'une » quantité positive. »

Éclaircissemens. — Effectivement, cette valeur de x se compose de deux parties, l'une $\frac{a}{2}$ qui est négative, et l'autre, qui est le radical, dont la valeur est aussi négative, ne peut qu'être négative.

ÉCLAIRCISSEMENS.

Voici une manière dont l'*Epitome* et les lectures peuvent être éclaircis par les élèves. On verra par l'exemple suivant (sur la quinzième proposition), que ce travail ne présente aucune difficulté.

Trouver l'équation de la courbe AMO qui résulte de l'intersection d'un cône droit par un plan quelconque.

Qui pourra me fournir cette équation? de quel théorème, de quelle propriété des courbes pourrai-je la tirer? Je ne connais rien sur ces sortes de lignes. La proposition que je vais étudier, et qui contiendra, sans doute, quelques-unes de leurs propriétés, doit donc me donner quelques lumières sur les courbes et les lignes qui y ont rapport; elle m'apprendra donc quelque chose de nouveau, tout en supposant que je le sache. Suivons donc la démonstration; je noterai chaque proposition nouvelle qui se présentera à moi; et, de ces propositions, et de la suite des raisonnemens ou plutôt des transformations que je parcourrai, je tirerai des connaissances sur des grandeurs jusqu'alors inconnues pour moi, et des moyens généraux pour mettre en équation des problèmes de géométrie, c'est-à-dire, exprimer par les moyens de l'algèbre des relations trouvées entre des lignes ou d'autres grandeurs géométriques, par les moyens de la géométrie et de la trigonométrie qui doit être d'un usage fréquent dans ces sortes de problèmes. J'ai donc deux choses à considérer dans cette proposition : 1° les propositions et les propriétés dont on fait usage dans la démonstration; 2° l'ordre dans lequel ces propositions et ces propriétés entrent dans la démonstration, ou, si l'on veut, la marche de cette démonstration.

Nous ne pouvons considérer que sous le premier rapport ce commencement:

« Si par l'axe BK on fait passer un plan perpendiculaire au plan coupant, l'intersection de ces plans sera la droite AO, projection de l'axe du cône sur le plan coupant; c'est ce qu'on appelle l'axe de la section conique. Par un point quelconque P de cet axe, menons un plan parallèle à la base DI; ses intersections avec le cône et le plan coupant seront le cercle FMG et la droite PM, laquelle, étant perpendicu-

laire sur FG et AO, est une ordonnée commune aux deux courbes; cela posé, soit AP=x, PM=y. »

Ce passage me rappelle d'abord la définition de la projection, et une des définitions du plan perpendiculaire à un autre plan; il m'apprend ensuite ce qu'on appelle axe d'une section conique. Puis les termes mêmes de la démonstration me fournissent une remarque qui peut avoir quelque importance : « Par un point *quelconque* de cet axe, menons un plan parallèle à la base DI. » Ce point est quelconque, et on a soin de le notifier, pour ne rien ôter de sa généralité à l'équation qui exprimera les relations entre les lignes du problème, et montrer qu'on est libre de faire diverses hypothèses sur ces lignes. Poursuivons: « Ses intersections avec le cône et le plan coupant, sont le cercle FMG, et la droite PM, etc. » Ceci me rappelle une proposition de géométrie, qui dit que l'intersection d'une pyramide par un plan parallèle à sa base est un polygone semblable à cette base; et le rapport qui existe entre la pyramide et le cône me rappelle le système infinitésimal. On voit ainsi comment une seule remarque en amène un grand nombre d'autres, et me fait passer en revue des choses que je sais déjà, et qui, à force de les revoir et d'en faire, même involontairement, des applications, finiront par se graver dans ma tête, de manière à ne pas en sortir, ou, du moins, à en sortir difficilement.

La fin du passage me donne une idée des lignes qu'on appelle ordonnées, et, jusqu'à ce que j'acquière par la suite une idée plus claire ou plus exacte de ces sortes de lignes, celle que j'en ai déjà se gravera dans mon esprit, et quand viendra le moment de faire une étude approfondie de ces lignes, je rapporterai les notions que j'acquerrai à celles que j'ai déjà sur le même sujet; alors ou ces dernières notions rectifieront l'idée première que je me suis for-

mée, si elle n'est pas juste, ou celle-ci m'aidera à comprendre les explications que je verrai par la suite sur le même sujet, si elles ne sont pas assez claires.

Passant aux transformations, chacune des expressions que je rencontre me rappelle encore des propositions connues, ou m'apprend quelque chose de nouveau. Quant à la manière dont ces expressions se composent les unes au moyen des autres, ou se combinent entre elles, elle m'indique la marche générale que l'on doit ou que l'on peut suivre pour mettre les problèmes en équation. Ainsi je remarque qu'on cherche d'abord une expression de l'inconnue, en fonction d'autres lignes, et qu'un théorème connu fournit cette expression. Mais toutes les lignes qui entrent dans cette expression ne sont pas des données de la question; plusieurs n'ont qu'un rapport indirect avec le problème; et de pareilles quantités dans l'expression d'une inconnue n'auraient aucun sens; il faut donc y ramener l'expression de l'inconnue à ne plus renfermer que des données. On cherche donc des relations entre les deux lignes, et, de ces relations qui fournissent encore des théorèmes connus, on tire par des transformations algébriques les valeurs des dernières lignes en fonction des données, et on n'a plus qu'à substituer ces valeurs dans celle de l'inconnue. Je remarque aussi l'emploi des lignes trigonométriques pour remplacer les angles qui sont des données, et l'utilité des propriétés de ces lignes pour ramener les lignes étrangères aux données, en établissant les rapports qui unissent ces deux sortes de lignes.

Enfin, la fin de la proposition me montre comment, en faisant diverses hypothèses sur les lignes du problème, et en les introduisant dans l'équation et la figure, on en conclut que telle équation convient à tel cas particulier du problème, et on parvient à éta-

blir par ces sortes de remarques à quelle sorte de lignes ou de grandeurs géométriques correspond une équation d'une forme donnée.

RÉFLEXIONS MATHÉMATIQUES.

L'algèbre peut être considérée comme une théorie dont le but est de trouver des grandeurs dont on ne connaît que les relations, c'est-à-dire un assemblage de règles pour transformer les expressions de ces relations en d'autres expressions, dans lesquelles les grandeurs qu'on veut connaître soient dégagées de toutes les autres, et évaluées, pour parler le langage de l'algèbre, *en fonction* de celles-ci. Quant aux théories particulières qu'on rencontre dans le cours de cette partie des mathém[illegible] propriétés qui appartiennent à certaines formes d'expressions, et des règles qui découlent de ces propriétés, et peuvent servir à simplifier les procédés généraux.

Ce que nous remarquerons surtout, c'est que, non seulement les grandeurs que l'on considère sont quelconques, mais leur nature l'est aussi. Ainsi les règles de l'algèbre s'appliquent à toute espèce de grandeurs, et, par conséquent, à toute espèce de relations.

On se fera une idée assez exacte de l'algèbre en la regardant comme un mécanisme dont les opérations sont soumises à des règles fixes, et qui, en soumettant à ses opérations des expressions telles que celles dont j'ai déjà parlé, les donne transformées de la manière que j'ai indiquée aussi.

En géométrie, la nature des grandeurs est une : elles sont douées de formes et susceptibles d'être disposées de différentes manières appréciables aux yeux. Les différentes espèces de grandeurs géomé-

triques sont connues par quelques-unes de leurs propriétés ; de là on peut conclure et il résulte en effet qu'il y a deux sortes de questions à résoudre sur les grandeurs géométriques. On peut, connaissant les situations respectives de plusieurs de ces grandeurs, chercher leurs rapports, ou se proposer de trouver quelques-unes de leurs propriétés, quand on connaît celles qui déterminent leur espèce, et que l'on peut appeler les propriétés primitives. Voilà comment peuvent se résumer les questions sur les lignes, seules grandeurs géométriques dont nous avons trouvé l'usage dans la géométrie analytique à deux dimensions. Considérons d'abord la première sorte de questions. Les relations sont les mêmes pour les mêmes situations respectives des lignes ; et leurs grandeurs n'entrent nullement en considération dans a et b les côtés de l'angle droit. Ainsi, en appelant gle, et c l'hypothénuse, on aura toujours $c^2=a^2+b^2$; cela est vrai en ne considérant a, b et c que comme des lignes disposées comme je viens de le dire, au lieu qu'en considérant les longueurs de ces lignes, on ne pourrait pas toujours poser cette relation, mais on pourrait déterminer deux quelconques d'entre elles, et, au moyen des transformations algébriques, déterminer la troisième. Donc pour introduire des quantités géométriques dans le calcul, il faut chercher une relation générale entre leurs grandeurs, dans une situation respective donnée. L'expression de cette relation étant de la nature de celles que l'on considère en algèbre, on pourra, en lui appliquant les règles connues, la changer en d'autres qui seront telles que je l'ai déjà indiqué, ou qui indiqueront d'autres relations. Voilà une première application de l'algèbre à la géométrie ; on voit que son emploi peut dispenser de recourir à de nouveaux théorèmes,

et quelquefois à de nouvelles constructions, et qu'il simplifie beaucoup la première sorte de questions. Mais, quelle que soit son utilité dans ce cas, elle serait peu de chose en comparaison de la possibilité de tirer de propriétés connues de certaines lignes de nouvelles propriétés. On conçoit qu'au moyen des transformations algébriques on pourrait arriver à des expressions des dernières ; mais dès le premier pas on est arrêté: comment, en effet, représenter par des équations des propriétés quelconques de grandeurs géométriques ? Tant qu'on n'a eu qu'à traiter des rapports entre leurs valeurs, on ne s'est servi que de leurs rapports de situation, et leurs différentes espèces n'entraient pas en considération ; mais, à présent, on devra avoir égard tantôt à leurs espèces et à leurs situations, tantôt à leurs espèces seulement.

Supposons, par exemple, qu'on cherche en combien de points une circonférence peut être rencontrée par une droite, sachant qu'une circonférence est une ligne dont tous les points sont également distans d'un autre point appelé centre. La première chose à faire serait d'exprimer algébriquement cette propriété de la circonférence ; mais comment représenter le centre ou un point de la circonférence, qui ne sont pas des grandeurs, et, ensuite, comment pourrait-on exprimer la distance de ces points, si l'un d'eux, au moins, n'était pas déterminé ? Une remarque fondée sur la raison même qui empêche d'exprimer un point en algèbre, peut nous conduire à un moyen de résoudre cette question. Si l'on suppose un point fixe dans l'espace, les distances des autres points à celui-là, outre qu'elles pourraient les déterminer, pourraient encore entrer dans le calcul. Ce point lui-même n'aurait pas besoin d'être représenté, puisqu'il ne ferait pas partie des lignes du problème. Il est vrai que ce moyen de représenter les points ne pourrait convenir

qu'en les supposant tous sur une même droite avec le point fixe; car alors on ne pourrait pas se tromper sur la position à donner à un point, dans l'interprétation des expressions obtenues; et comme ce cas est très-particulier, et que, dans cette situation relative des points, il n'y a ni propriétés importantes des lignes qu'ils déterminent, ni relations générales de longueurs entre les distances, il faut trouver un autre moyen d'exprimer un point algébriquement. Il y en aurait un fort simple, qui consisterait à supposer par le point fixe une droite fixe aussi : connaissant les distances d'un point à celui qui est fixe et à la droite, on connaîtra ce point, et il sera entièrement déterminé. Mais si on connaît seulement une relation entre ces distances, comme on peut dans certains cas donner une infinité de valeurs aux quantités comparées, sans changer leur rapport, l'expression d'une pareille relation peut donc représenter une infinité de points, dont les situations respectives, ou rapportées au point et aux droites fixes, seront indiquées par cette expression elle-même. On voit donc que ce procédé permet de représenter en algèbre, non seulement un point, mais encore une ligne quelconque. Ce premier point résolu, rien ne sera plus facile que d'exprimer les propriétés d'une ligne, ou d'un point dont on connaît la position par rapport à une ligne d'une certaine espèce; et, une fois ces propriétés représentées par des équations, on pourra en trouver de nouvelles, ce qui est le but de la seconde sorte de questions.

Trouver une équation dont le lieu géométrique soit une ellipse tangente aux deux axes.

L'ellipse ainsi déterminée sera tout entière dans l'un des quatre angles, formés par les axes. Sup-

posons qu'elle soit du côté des x et des y positifs.

L'équation doit être telle, qu'en égalant dans la valeur d'y, la quantité soumise au radical, à zéro, on ait pour les racines de l'équation et $x=0$ et $x=$ un nombre positif. Cette condition est nécessaire et suffisante pour que la courbe soit tangente à l'axe des y. En effet, on sait que les ordonnées correspondantes aux racines x' et x'', sont tangentes à l'ellipse, et les points de tangence sont précisément les points d'intersection de ces ordonnées avec le diamètre, et quand $x=o$, l'ordonnée correspondante est précisément l'axe des y.

Pour déterminer les points d'intersection de l'ellipse avec les deux axes, il faut faire successivement $x=o$ et $y=o$, dans l'équation. Or, la courbe doit rencontrer chacun des axes en un seul point. Donc en égalant y à o, l'équation en x doit avoir deux racines égales. Elle est donc de la forme $(x-x')^2=0$ ou (a) $x^2-2xx'+x'^2=0$; l'équation en y sera, par la même raison

$$(b) \ldots y^2-2yy'+y'^2=0.$$

L'ensemble de tous ces termes doit former le premier membre de l'équation demandée. Or, remarquons que dans ce premier membre il n'y a qu'un terme tout connu, qui est aussi le terme connu des deux équations (a) et (b); x'^2 et y'^2 étant connus, sont donc un seul et même terme; donc $x'=y'$, ce qui veut dire que les deux points de tangence sont situés à égale distance de l'origine, sur les deux axes. Le premier membre de l'équation demandée est donc $y^2+x^2-2ry-2rx+r^2$ en faisant $r=x'=y'$. Le terme en xy manque dans cette équation, et comme dans notre manière de la trouver, nous ne pouvons pas parler de ce terme, on pourrait croire qu'il peut entrer dans l'équation demandée, avec tel coëfficient

qu'on voudra. Cherchons si ce coëfficient peut avoir une valeur quelconque, et, dans le cas contraire, comment on doit le déterminer.

1° Ce coëfficient ne peut pas être quelconque, puisqu'il entre dans le coëfficient d'x^2 sous le radical, et que ce coefficient est négatif.

2° En égalant à *o* la quantité soumise au radical, les racines de l'équation doivent être o et une quantité positive m. Le premier membre de cette équation est donc de la forme $x(x-m)$ ou x^2-mx, et la quantité sous le radical est x^2+mx; mais dans l'équation de la courbe, le coefficient d'x^2 est 1, ou au moins on peut toujours le supposer tel, et quelque valeur qu'on suppose au coefficient d'xy, jamais son carré, moins un, ne donnera -1; il n'y a que 0 qui satisfasse à cette condition; il n'y a donc pas de terme en xy dans l'équation demandée. Cette équation est donc bien

$$y^2+x^2-2ry-2rx+r^2=0.$$

On en tire $y=r\pm\sqrt{-x^2+2rx}$; le diamètre est donc parallèle à l'axe des x; et, puisque sa partie comprise entre les ordonnées limites est 2r ou m, la partie de l'ordonnée comprise entre le diamètre et l'axe des x étant r, on en conclut que l'ellipse est un cercle dont le rayon est r.

Il faut pour cela que les axes soient rectangulaires; car les rayons qu'on mènerait aux points de contact seraient précisément les co-ordonnées du centre, $x=1$ et $y=1$. Or, pour que les axes soient tangens au cercle, il faut que les rayons menés aux points de contact soient perpendiculaires aux axes; les axes sont donc perpendiculaires entre eux.

REMARQUES SUR L'ÉQUATION DU SECOND DEGRÉ.

Ellipse.

Lorsqu'on nous donne l'équation d'une ou plusieurs droites, nous pouvons non seulement construire ces droites, mais encore trouver au moyen de formules ou de combinaisons de quantités connues, les équations d'autres lignes du même ordre dont l'énoncé détermine la position par rapport aux premières. Mais quand on nous donne une équation du second degré, bien loin de pouvoir assigner à son lieu géométrique certaines positions par rapport à d'autres lignes, nous ne savons pas toujours à la première vue si ce lieu est une des trois lignes du second ordre, ou deux droites, ou un point, ou enfin s'il est imaginaire; tous cas qui peuvent arriver. Tout ce que nous pouvons faire maintenant est de reconnaître, par certaines conditions, à quel genre appartient le lieu de l'équation, et de le construire ensuite autant que possible.

Prenons pour exemple l'équation :

$$y^2-\tfrac{1}{2}xy+\tfrac{17}{14}x^2-4y+4x-6=0,$$

en la résolvant par rapport à y, on a :

$$y=\tfrac{1}{4}x+2\pm\tfrac{1}{2}\sqrt{-4x^2-12x+40}.$$

Le coëfficient d'x^2, sous le radical, étant négatif, nous en concluons que l'équation proposée représente une ellipse. Or, nous savons que, dans le cas général semblable à celui-ci, trois cas particuliers doivent être distingués; ainsi, en égalant à o la quantité soumise au radical : 1° quand les racines sont réelles et inégales, on a une ellipse dont les limites, parallèles aux ordonnées, sont les ordonnées correspondantes aux racines de l'équation en x; 2° quand

elles sont réelles et égales, l'ellipse se réduit à un point; 3° enfin quand les racines sont imaginaires, l'équation proposée est impossible. Il faut donc ici résoudre l'équation $x^2+3x-10=0$, les racines étant 2 et -5, on a bien une ellipse, et de plus, on sait qu'elle a pour limites parallèles à l'axe des y les ordonnées correspondantes aux racines $x=2$ et $x=-5$, le diamètre représenté par $y=\frac{1}{4}x+2$ étant de la forme $y=ax+b$, se construit en faisant $x=0$ et $y=0$ successivement, pour trouver ses intersections avec les deux axes; on trouve alors $y=2$ et $y=-8$. On prend donc sur l'axe des y, au-dessus de l'origine, une quantité égale à 2, et sur l'axe des x, à gauche de la même origine, une quantité égale à 8, et le diamètre est construit. Quand on a les ordonnées limites de la courbe et le diamètre, on détermine aussi, au moyen de formules indiquées dans la discussion, les limites parallèles au diamètre, limites qui correspondent aux valeurs maximum de l'ordonnée comptée à partir du diamètre; enfin, après avoir obtenu toutes les limites de la courbe, on la construira elle-même en donnant à l'ordonnée comptée, à partir du diamètre, des valeurs différant entre elles d'aussi peu qu'on le *voudra*, et joignant par un trait continu les points ainsi déterminés.

AUTRE COMPOSITION.

Discussion de l'Ellipse.

L'équation générale du second degré, résolue par rapport à *y*, avait donné une valeur que l'on savait bien devoir représenter une courbe; mais rien n'indiquait la forme de cette courbe : ce n'est qu'en construisant cette valeur, et en voyant les modifications

qu'y apportaient les valeurs particulières données aux inconnues, que l'on a pu en avoir une idée bien nette : c'est ce qu'on appelle discuter une courbe.

La valeur de y trouvée plus haut présentait deux parties bien distinctes, l'une rationnelle, $ax+b$, et l'autre irrationnelle,

$$\frac{1}{2A}\sqrt{nx^2+2px+q}.$$

La première de ces parties représentait une droite qui, quoique déterminant la position de la courbe par rapport aux axes, n'influait en rien sur sa forme, laquelle était donnée par la partie irrationnelle; c'est donc principalement sur cette partie qu'a dû porter la discussion.

Or, d'après un principe d'algèbre, on sait que si dans une équation on donne des valeurs de plus en plus grandes, la valeur de cette équation augmentera aussi à partir d'une certaine limite, et sera toujours de même signe que le premier terme. Mais le signe de ce premier terme, dans l'expression qui nous occupe, ne dépend que de n, puisque x^2 est toujours positif. On a supposé n négatif, positif ou nul.

Dans cette première hypothèse, le polynome sous le radical devenait négatif et par conséquent imaginaire pour certaines valeurs de x, positives ou négatives, et jusqu'à ces valeurs y était toujours rationnel; on en a conclu que la courbe était limitée dans tous les sens, et on lui a donné le nom d'*ellipse;* c'est elle qui va nous occuper le plus particulièrement.

Une discussion semblable dans les deux autres hypothèses a fait trouver deux autres genres de courbes, que nous mettrons de côté.

Le coëfficient de x^2 devant être essentiellement

négatif, nous le remplacerons par $-\delta^2$, qui ne peut jamais devenir positif. En divisant et multipliant la quantité sous le radical par $-\delta^2$, elle sera ramenée à la forme d'une équation du second degré, qu'il nous sera facile de résoudre et dont nous discuterons les racines par la même équation.

Trois cas peuvent se présenter :

1° Les racines étant réelles et inégales. Alors, en portant ces valeurs sur l'axe des x, on obtiendra deux points tels que les parallèles menées par ces points à l'axe des y, couperont la droite de l'équation $y=ax+b$, qu'on nomme le diamètre, aux intersections de la courbe avec cette droite ; mais, d'après la construction opérée plus haut, on doit porter la valeur irrationnelle au-dessus et au-dessous du diamètre pour obtenir chaque point de la courbe. Voyons donc comment elles varient pour les diverses suppositions faites sur les racines x' et x' de l'équation $x^2-\frac{2p}{\delta^2}x-\frac{p}{\delta^2}=0$ formée de la quantité sous le radical, et qui peut être mise sous cette forme $(x-x')(x'-x)=0$. Tant que $x<x'$ le radical est imaginaire, donc la courbe n'a aucun point à gauche de la première parallèle que nous avons menée à l'axe des y.

Quand $x>x'$ et x', les deux facteurs sont alors positifs, et par conséquent le radical réel ; donc entre x' et x' la courbe est toute entière entre les parallèles x' et x'.

$x>x'$, le second facteur est négatif, donc la courbe ne s'étend pas au-delà de la parallèle x', comme nous venons de le dire, en remarquant de plus que x augmente depuis x' jusqu'à $\frac{1}{2}\left(x'+x'\right)$, et décroît

depuis cette valeur jusqu'à x', la figure de la courbe sera entièrement déterminée.

2° Les deux racines étant égales et réelles. L'équation sous le radical devient

$$\sqrt{(x-x')(x'-x)}=\sqrt{-(x-x')^2}=(x-x')\sqrt{-1}.$$

Cette valeur n'est réelle que pour $x=x'$, ce qui détermine seulement un point.

3° Les racines étant imaginaires, le radical le sera lui-même, et par conséquent l'équation ne pourra pas représenter une ellipse.

Telle est sommairement la discussion de l'ellipse, qui, étant bien comprise, pourrait servir à discuter toute autre courbe.

Je préfère cependant résumer les moyens généraux à employer dans toute discussion, et qui, quoique en petit nombre, n'en sont pas moins de la dernière importance [illegible]

Supposons donc qu'une expression algébrique quelconque soit donnée, et qu'il s'agisse de la discuter. La première chose à faire sera de chercher ce qu'elle représente; cette première opération apprendra quelles sont les quantités qui peuvent varier, et de quelle manière. Alors on fera différentes hypothèses que l'on introduira dans la valeur proposée, et on remarquera les modifications qu'elles amènent dans l'expression, et par conséquent les modifications qu'il faudra faire dans le résultat obtenu d'abord.

Mais les cas dans lesquels on peut faire une pareille discussion sont si nombreux, et les hypothèses variant pour chaque cas, on ne peut pas tracer de marche certaine; l'habitude seule pourra faire découvrir les suppositions les plus propres à introduire, et les décompositions qu'il faudra faire subir à l'équation pour mieux apercevoir les résultats, et en tirer des conséquences souvent si remarquables,

RECHERCHE DE L'ART DU MATHÉMATICIEN DANS L'HYPERBOLE RAPPORTÉE A SES DIAMÈTRES CONJUGUÉS.

Ceux qui se sont occupés de recherches dans les diverses branches des mathématiques ont en général suivi une marche fixe, qui fut comme un fil pour les guider et leur servir de point de repère en cas qu'ils se fussent écartés de leur but; et les propriétés que chaque pas faisait découvrir devaient tenter à abandonner la route pour les étudier séparément.

C'est cette marche que nous allons rechercher dans l'hyperbole rapportée à ses diamètres conjugués. Expliquons d'abord ce que l'on entend par rapporter une courbe à des lignes données.

Le moyen adopté génér[illegible] quation d'une courbe était de rechercher les rapports des ordonnées aux abscisses pour tous les points de cette courbe, et de les exprimer ensuite au moyen d'une équation. Pour trouver commodément ces rapports, on a pris deux lignes quelconques que l'on a nommées axes des coordonnées; par chaque point de la courbe, on leur a mené des parallèles, et ce sont les distances comprises sur ces lignes, entre les points et les axes, dont on a pris les rapports. Ceux-ci variaient selon que l'on changeait la direction des axes, et devenaient plus ou moins simples. C'est ce qui a conduit à les changer en d'autres qui satisfissent à des conditions données; par exemple, que ce soient deux diamètres conjugués; et, quoique l'équation trouvée au moyen des axes rectangulaires fût simple et commode, on devait penser que les diamètres conjugués, ayant déjà des propriétés dépendantes de la courbe, pouvaient peut-être donner de nouvelles simplifications.

Donc, rapporter une courbe à des axes donnés, c'est chercher les rapports des ordonnées aux abscisses en fonction de ces axes. Passons maintenant à la question qui nous occupe.

L'équation de l'hyperbole est $a^2y^2 - b^2x^2 = -a^2b^2$; les axes auxquels elle est rapportée sont rectangulaires et invariables. Le mathématicien a commencé par les changer en d'autres qui ne fussent plus assujettis à aucune condition.

A cet effet, il remplace x et y par des fonctions de deux angles indéterminés; c'est ceci qu'il importe surtout de remarquer; car c'est de cette manière qu'on arrive à la résolution de presque toutes les questions. Ces fonctions sont : $x = x' \cos a + y' \cos b$, $y = a' \sin a + y' \sin a'$; a et a' sont les deux angles indéterminés; en remplaçant donc x et y par leurs valeurs, on obtient une équation qui, outre le carré des variables, contient encore leurs rectangles. Il semblerait que la simplification fût marquée, puisque de nouveaux termes viennent compliquer l'expression que l'on avait d'abord. Mais les indéterminées permettent d'égaler le coëfficient de ce terme à o.

Et elle devient de nouveau $a'x'^2 - b'^2y'^2 = -a'^2b'^2$, b et a étant les valeurs de a et b, tirées de l'équation dernière, et qui contiennent a et a'.

Voici maintenant le mathématicien arrivé à son but; car il a une équation de l'hyperbole par rapport à des axes qu'il est maître de changer comme il le voudra, et qui n'est pas plus compliquée que celle dont il était parti. Si maintenant on se rappelle que la condition, pour que deux diamètres soient conjugués, est $\tan a \tan a' = \frac{b'}{a'}$, en donnant à a, par exemple, une valeur quelconque, cette condition déterminera la valeur de a', qui, remplacé dans a' et b', donneront l'équation qui résout le problême.

En un mot, introduire dans une expression des quantités que l'on se réserve de déterminer ensuite, au moyen des relations ou des conditions auxquelles on est assujetti, telle est la marche qui a été suivie dans la recherche qui vient de nous occuper, et qui est la même pour presque toutes les questions que l'on a à résoudre; et si on voit souvent des problèmes résolus par des artifices particuliers, il est à supposer que ce n'est qu'après la résolution par la marche indiquée que la découverte de certaines propriétés a suggéré ces simplifications.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Examinant la géométrie analytique sous un point de vue semblable à celui qui a été choisi pour étudier les autres parties des mathématiques, mon esprit aperçoit entre ses différentes parties les mêmes rapports, ou du moins des rapports analogues : non seulement ces rapports sont faciles à déterminer entre les différens membres du corps que nous présente cette science, mais encore entre elle-même et le reste de la science en général. C'est en combinant l'algèbre et la géométrie que l'on a donné naissance à la géométrie analytique. De cette combinaison *sont* sortis des faits nouveaux, qui ont reculé les bornes des connaissances et agrandi leur domaine. Pourquoi l'application de la géométrie analytique à des faits mathématiques d'un autre genre ne donnerait-elle pas naissance à d'autres rapports, en un mot, à une autre science, puisqu'une science quelconque n'est qu'une réunion de rapports homogènes. Toutefois un pareil travail ne serait point une découverte, mais un perfectionnement apporté à ce qui existe déjà. Aussi est-ce aux modernes que sont dus ces pas nouveaux faits dans la carrière de la science. Les an-

ciens ont trouvé la science elle-même ; ils ont posé les premiers principes, et les conséquences ont été tirées par ceux qui, travaillant sur leur ouvrage, ont envisagé la chose sous un autre point de vue, et ont contribué à achever ce qui avait été commencé. Les mathématiques, a-t-on dit, ne sont qu'une suite continuelle de transformations ; et comme la géométrie analytique a proprement pour but de ramener à des expressions algébriques les démonstrations de géométrie, nous pouvons en conclure que cette science n'est que la géométrie généralisée, de même que l'algèbre, par rapport à l'arithmétique. Par le moyen de la géométrie analytique, on assigne, pour ainsi dire, des valeurs à des lignes, à des surfaces, et des formules générales sont applicables à chacune de ces considérations. De même que l'on a obtenu, par exemple, en arithmétique, $x = \frac{ait}{100}$ pour une règle d'intérêt simple, on obtient $y = ax + b$ pour l'équation d'une droite, équation qui conviendra à toute ligne de la même espèce, et sera son expression analytique ; de même $x = \frac{ait}{100}$, exprime les calculs que comprend une règle d'intérêt. Enfin, à l'avantage de la généralisation, cette manière de procéder joint encore celui de rendre la chose plus simple, en rendant la marche uniforme. Toutes ces transformations se rapprochent des démonstrations du calcul arithmétique ; et comme celle-ci est le point de départ dans l'étude des mathématiques, il s'ensuit que rapporter tout à un point fixe et déterminé est la marche générale et naturelle.

ÉTUDE DE LA STATIQUE.

La seizième proposition du recueil se rapporte à la statique. Il faut donc l'apprendre par cœur, la répéter, et faire de même pour les éclaircissemens (1). On s'assure de la mémoire par des questions analogues aux suivantes :

Qu'est-ce que la droite OM? — Dans quelle position se trouve le rayon KE par rapport à la verticale ER? — Quelle force applique-t-on à l'extrémité F du rayon? — Pourquoi la force appliquée au point D sera-t-elle détruite? — Dans quel rapport les forces doivent-elles être pour l'équilibre? — Si la corde qui s'enroule sur le cylindre a un diamètre sensible, que faudra-t-il faire? A quoi sera égale la pression en chacun des deux points A et B? — Si l'on veut avoir égard aux pressions dues aux poids du cylindre et de la roue, comment faut-il considérer le poids du cylindre? Etc.

Par d'autres questions, on s'assure que l'élève a fait attention à ce qu'il appris et qu'il l'a retenu. On peut lui demander, par exemple :

Qu'est-ce qu'une puissance? — Qu'appelle-*t-on* résultante de deux forces? — Pourquoi juge-*t-on* utile d'appliquer à l'extrémité E des forces égales à R, et dirigées en sens contraire, suivant la verticale GFK? — A quoi ramène-t-on, en définitive, l'équilibre dans le treuil? — D'où provient l'équation $U = \frac{R(b+x)}{a}$? — Comment a-t-on, en grandeur et en direction, la pression que supporte chacun des

(1) Choix de Propositions Mathématiques, avec les éclaircissemens, pour servir d'*Epitome*. 3e édition. Chez Mansut.

points d'appui? — Quelle différence y a-t-il entre poids et puissance? — Qu'est-ce que le centre de gravité d'un corps?

Etc., etc.

LECTURE. — NARRÉS ET RAPPROCHEMENS.

Après les divers exercices dont on vient de parler, on commence la lecture d'un livre de statique. On lit donc et on raconte comme on sait le faire; puis après chaque lecture, on met en évidence tout ce qu'elle rappelle, soit des lectures précédentes, soit des propositions sur les autres parties des mathématiques. A mesure qu'on raconte, on a soin de faire les figures qui se rapportent à la lecture; et après cela, on en trace de nouveau les parties significatives.

Chaque expression de calcul qu'on rencontre peut aussi donner lieu à une question. Ce sera un nouveau moyen de faire revenir sur ce qu'on sait, ou approfondir ce qu'on apprend. Par exemple :

Que signifie Pp? ... Ss ... $\frac{Y}{X}$ ... Un + Ss ... $\frac{c}{3}$ $\left(\frac{a+2b}{a+b}\right)$ ... $\pi h\ (z^2 - z\beta)$ ... AOBD. cir. CG. ... F. $\frac{AK}{AK'}$ + P ... $\frac{P}{n}$ ... tm^4 ... $t(1 + m + m^2 + m^3)$ ... $\frac{2\varphi P' r}{r - r'\varphi}$ ... et ainsi de suite.

On dessine aussi les diverses machines, et on les compare les unes aux autres. Ce sont autant de sujets de *synonymes*, et on est alors à même de se bien rendre compte de l'analogie qu'il y a entre elles, en quoi elles peuvent toutes être regardées comme des modifications de l'une d'elles, etc.

Cet exercice se fait tantôt de vive voix, tantôt par écrit, et on répète, pour la statique, tous ceux *qui* ont été indiqués précédemment. Nous ne *citerons* qu'un exemple de réflexions.

COMPOSITION

SUR LES DEUX PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA STATIQUE.

Deux principes généraux sont regardés aujourd'hui comme servant de base à la science de l'équilibre, celui du levier et celui de la composition des forces ; mais l'un et l'autre n'ont pas été trouvés de prime abord, et même de longs tâtonnemens ont précédé la découverte de l'un d'eux. Il n'est pas sans intérêt, ni même sans utilité, de suivre rapidement la marche incertaine des inventeurs, et de comparer entre eux les différens résultats de leurs recherches.

Le premier principe qui ait été trouvé est celui du levier ; c'est à Archimède que la découverte et la démonstration en sont dues ; ce n'est que long-temps après que la composition des forces a été connue. Ces deux principes sont tels, que chacun suffit séparément pour fournir toutes les conditions d'*équilibre*. Quoique les résultats qu'ils donnent soient identiques, leur nature semble cependant différente ; ce qui est fondé sur la diversité des faits qui ont donné naissance à chacun d'eux. Le théorême du levier est proprement fondé sur la notion que l'expérience journalière donne du poids, considéré moins comme une tendance au mouvement que sous le point de vue de la pression exercée par tous les corps sur leurs points d'appui. La composition des forces, au contraire, est, par sa nature même, fondée sur la considération du mouvement, seul moyen en effet de

voir, et conséquemment de comparer des forces; car, s'il nous est possible de considérer le poids autrement que comme une tendance au mouvement, c'est que l'expérience de tous les jours rend cette abstraction familière : telle aussi a été la marche de l'esprit humain; les principes du levier, donnés ostensiblement par la nature des choses, ont été sentis de bonne heure. Par la même raison, la composition des mouvemens a de beaucoup précédé la composition des forces, parce que le mouvement est un *fait visible*.

Archimède n'a pas tardé à étendre le théorème du levier au cas où les bras font un angle entre eux. Il est dès lors singulier que cette idée ne l'ait pas mené à la composition des forces, d'autant plus que la composition du mouvement, si même elle n'était pas déjà connue, n'était du moins pas difficile à trouver.

Après le théorème du levier, celui du plan incliné a beaucoup occupé les mécaniciens. Stevin en a le premier donné une démonstration très-ingénieuse, qui peut recevoir plus d'extension que l'auteur ne lui en a donnée. Il considère une chaîne sur un triangle solide, et observe que dans le cas d'équilibre les poids des deux parties de la chaîne sont dans le rapport des longueurs des deux côtés du triangle. D'après la disposition du système et l'homogénéité de la chaîne, la question est un véritable problème de lignes ou de longueurs; menant donc la diagonale du parallélogramme, dont le triangle n'est que la moitié, chaque côté du triangle est le même multiple du *sinus* de l'angle, formé par l'autre et la diagonale. Si, de plus, on imagine une autre chaîne de la même densité que la première, attenant à celle-ci au sommet du triangle, dirigée suivant la diagonale, et terminée au même plan horizontal, elle fera séparément équilibre à chacune des deux parties de la chaîne. Donc, le double de la longueur ou

la diagonale entière sera équivalente à tout le système; de plus, il faut remarquer que le double de toutes les lignes menées du sommet au plan horizontal sera dans le même cas; ce qui est un nouveau théorème au moyen duquel on trouvera les intensités des résultantes, dans le cas où les directions de toutes les forces, ainsi que la résultante, seraient déterminées d'avance par des obstacles convenables, c'est-à-dire que, dans ce cas, il faut prolonger la direction déterminée de la résultante jusqu'à la base du triangle, et le double de cette longueur représente l'intensité de la force cherchée. On peut encore déduire le cas général de la composition, de la construction que j'ai donnée, en remarquant que lorsque le triangle est isoscèle, on doit évidemment choisir pour résultante celle qui est dirigée suivant la diagonale, et que dès lors le même rapport doit continuer de subsister entre les directions libres quand le triangle sera quelconque.

Newton et Wallis sont les premiers qui aient substitué les forces aux vitesses dans le théorème de la composition.

Ensuite Varignon a donné le théorème appelé des *momens*, dont le but est de lier entre eux, par une même expression, les principes précédens; *mais il* faut remarquer que si dans le calcul le théorème de Varignon rapproche d'une manière plus intime le principe du levier et celui de la composition des forces, cependant tout ce qui précède démontre assez que leur nature est la même; mais le principal avantage des momens, c'est qu'ils réduisent dans le calcul la composition des forces parallèles ou non à de simples additions ou soustractions; ce qui établit, sinon pour le fait même, du moins pour l'esprit de la méthode, une certaine analogie entre ces quantités et les logarithmes. En effet, les momens donnent une

manière simple et facile d'exprimer en nombres les résultats des combinaisons de forces; les logarithmes donnent les mêmes moyens pour trouver le résultat des combinaisons numériques.

PROBLÈMES.

On imite les problèmes, et on compose des énoncés d'après le résultat auquel on veut parvenir. Exemple :

PROBLÈME. « On donne un levier dont le point » d'appui est A, et auquel une force connue P est » perpendiculairement à la distance *a*; le poids du » levier est de *b* pour une unité de longueur; on » demande en quel point il faut appliquer une force » X minimum, qui produise l'équilibre? »

Soit *k* le point cherché, et Ak = x. Le poids du levier terminé en *k*, sera *bx*, et pourra être considéré comme appliqué au milieu M de Ak; on aura donc pour l'équilibre, l'équation :

$$Pa + bx \times \frac{x}{2} = Xx, \text{ d'où } X = \frac{Pa}{x} + \frac{bx}{2}.$$

Pour que X soit un minimum, il faudra faire

$$-\frac{Pa}{x^2} + \frac{b}{2} = 0; \text{ d'où } x^2 = \frac{2Pa}{b}, \text{ et } x = \sqrt{\frac{2Pa}{b}}.$$

L'élève justifiera les moyens qu'il a employés, ainsi que la marche qu'il a suivie pour arriver à son but.

CALCUL DIFFÉRENTIEL ET INTÉGRAL.

Il faut apprendre la dix-huitième et la dix-neuvième proposition. On les répète souvent, ainsi que leurs développemens, et on fait d'abord sur elles tous les exercices connus. Puis on remarque les nouvelles conven-

tions admises dans ces calculs, ainsi que l'intention qui les emploie et les faits dont elles sont l'expression.

Par exemple, si dans l'équation de la parabole $x = \frac{y^2}{m}$, on change x en $x + dx$ et y en $y + dy$, on aura :

$$x + dx = \frac{1}{m}(y^2 + 2ydy + dy^2).$$

Si on retranche le premier état du second, il viendra :

$$dx = \frac{2y}{m}dy + \frac{dy^2}{m}.$$

Si, dans ce résultat, on ne tient compte que du terme où *dy* se trouve à la première puissance, on écrira $dx = \frac{2y}{m}dy$. C'est ce qu'on appelle *la différentielle* de l'abscisse.

Si on divise cette différentielle par *dy* (différentielle de l'ordonnée), on aura $\frac{dx}{dy} = \frac{2y}{m}$. C'est ce qu'on appelle le *coefficient différentiel*, la *dérivée de la fonction primitive* x; y s'appelle la *variable* de cette fonction.

$\frac{dx}{dy}$ peut être représenté par x'; alors $x' = \frac{2y}{m}$ quand il s'agit de la parabole; et si l'on fait les mêmes opérations que ci-dessus sur la fonction x', on aura

$$dx' = \frac{2dy}{m}; \frac{dx'}{dy} = \frac{2}{m} \text{ ou bien}$$

$$d.\frac{\left(\frac{dx}{dy}\right)}{dy} = \frac{2}{m}:$$

ce qu'on écrit ainsi $\frac{d^2x}{dy^2} = \frac{2}{m}$.

Ainsi le coefficient différentiel du second ordre de l'abscisse, $\frac{d^2x}{dy^2}$, ou $x' = \frac{2}{m}$, quand il s'agit de la parabole.

On voit que dx'' ou $d. \frac{\left(\frac{d^2x}{dy^2}\right)}{dy}$ ou $\frac{d^3x}{dy}$, ou $x''' = o$.

C'est-à-dire que le coefficient différentiel ou la dérivée du troisième ordre, et par conséquent les dérivées suivantes, sont o.

Si l'on met l'équation sous la forme

$$x = \frac{y}{m} \times y,$$

et si l'on fait les opérations ci-dessus, on aura

$$x + dx = \frac{(y + dy)}{m} (y + dy)$$

$$= \frac{y^2}{m} + \frac{ydy}{m} + \frac{ydy}{m} + \frac{dy^2}{m},$$

et $dx = \frac{ydy}{m} + \frac{ydy}{m}$,

comme on l'a déjà trouvé.

Mais ici on peut voir que la *différentielle d'un produit égale la différentielle du premier facteur multipliée par le second, plus la différentielle du second multipliée par le premier.*

Si dans $x = \frac{y}{m} \times y$, on fait $\frac{y}{m} = u$, on aura

$$x = uy, \text{ et } dx = ydu + udy;$$

Donc $du = d.\frac{x}{y} = \frac{dx - udy}{y}$

$$= \frac{dx - \frac{x}{y}dy}{y} = \frac{ydx - xdy}{y^2}.$$

C'est-à-dire que la *différentielle d'une fraction égale la différentielle du numérateur multipliée par le dénominateur, moins la différentielle du dénominateur multipliée par le numérateur ; le tout divisé par le carré du dénominateur.*

Lorsque $x = \frac{y^2}{m}$, $dx = \frac{1}{m} \times 2ydy$,

on en conclut que la *différentielle d'une quantité élevée à une puissance quelconque égale l'exposant multiplié par la quantité élevée à une puissance moindre d'une unité, le tout multiplié par la différentielle de la quantité.*

Ainsi $d.x^m = mx^{m-1}dx$.

De ce que $dx = \frac{1}{m} \times 2ydy$, on conclut $dy = \frac{mdx}{2y}$ et $\frac{dy}{dx} = \frac{m}{2y}$. Tel est le coefficient différentiel de l'ordonnée dans la parabole.

$y^2 = mx$; donc $y = \sqrt{mx} = \sqrt{m}\sqrt{x}$; donc $dy = \sqrt{m} \times d\sqrt{x}$; donc $d\sqrt{x} = \frac{dy}{\sqrt{m}}$; mais $dy = \frac{mdx}{2y} = \frac{mdx}{2\sqrt{m}\sqrt{x}} = \frac{\sqrt{m} \times dx}{2\sqrt{x}}$; donc $d\sqrt{x} = \frac{\sqrt{m} \times dx}{\sqrt{m} \times 2\sqrt{x}} = \frac{dx}{2\sqrt{x}}$.

C'est-à-dire *que la différentielle d'un radical carré égale la différentielle de la quantité sous le radical, divisée par le double du radical.*

Etc., etc.

On appelle *intégrale* ou *somme d'une différentielle*, l'expression *qui différenciée, donnerait cette différentielle.* Ainsi dx est la différentielle de $x + c$, c représentant o ou une quantité constante quelconque; par conséquent Somme de dx ou intégrale de dx égale $x + c$.

Cela s'écrit $\int dx = x + c$.

De même $\int \frac{2ydy}{m} = \frac{y^2}{m} + c$. D'où l'on voit que pour intégrer une différentielle de la forme $\frac{2y}{m} dy$, ou en général $Az^n dz$, il *faut augmenter l'exposant* n *d'une unité, supprimer le facteur* dz, *diviser par l'exposant augmenté d'une unité, et ajouter une constante.*

Ainsi $\int Az^n dz = \frac{Az^{n+1}}{n+1} + c$.

On ajoute une constante, parce qu'elle peut avoir disparu dans la différenciation. Donc l'intégration est précisément l'inverse de cette opération indiquée pour l'équation de la parabole.

Ainsi cette équation différentielle $dx = \frac{2y}{m} dy$ étant intégrée, donne $x = \frac{y^2}{m} + c$, équation *finie* de la parabole.

Cette équation devient $x = \frac{y^2}{m}$ quand $c = o$, c'est-à-dire quand c doit être déterminé par la condition

suivante : lorsque $x = o$, on doit avoir $y = o$, alors la parabole commence à l'origine.

Le calcul intégral est donc l'inverse du calcul différentiel.

Si on écrit $x = \frac{y^2}{m}$ sous la forme $x = \frac{y}{m} \times y$, ou bien $x = uv$, on a $dx = udv + vdu$; $x = \int udv + \int vdu = uv + c$, et quand c doit être o, $\int udv + \int vdu = uv$. Donc $\int udv = uv - \int vdu$.

De même $\int \frac{ydx - xdy}{y^2} = \frac{x}{y} + c.$

$\int \frac{dx}{2\sqrt{x}} = \sqrt{x} + c.$

D'après cela, on voit que les conventions une fois admises, le mathématicien revient sur des résultats déjà connus, pour les transformer au moyen des conventions nouvelles, et leur donner ainsi une plus grande extension. On doit également remarquer que l'esprit des démonstrations de l'algèbre et de l'arithmétique se retrouve ici en entier, et que par conséquent le mathématicien ne fait que s'imiter ou se traduire lui-même. C'est ce que, du reste, on reconnaîtra dans toutes les lectures suivantes.

Dès que les propositions sont sues et comprises, on passe à la lecture d'un ouvrage quelconque de *calcul différentiel*, de celui de Lacroix ou de Boucharlat, par exemple.

Les lectures et les narrés se font comme à l'ordinaire. On suit également la marche indiquée pour les rapprochemens, qui deviennent de plus en plus nombreux, et dans lesquels on doit comprendre l'examen de l'esprit de chaque démonstration rapporté à celui des démonstrations de l'arithmétique ou d'une autre partie quelconque des mathématiques, afin de juger

comment le mathématicien se traduit toujours lui-même. Sous un certain point de vue, le calcul différentiel se trouve dans l'arithmétique; c'est ce que l'élève devra vérifier.

En étudiant ainsi le mathématicien, on reconnaîtra que ses principaux moyens sont les transformations successives qu'il effectue d'après le but qu'il se propose, et selon les conventions de la langue dont il fait usage.

On ne manquera pas non plus de rechercher comment chaque nouvelle lecture forme une espèce de commentaire de ce qu'on a vu précédemment, ou généralise les faits déjà connus; car on ne doit pas oublier que le mathématicien a souvent recours à la généralisation. C'est donc un exercice qu'il faudra faire et souvent répéter. Exemple :

$(\dot{1}+\dot{2})^2=\dot{1}^2+2\,.\,\dot{2}\,.\,\dot{1}+\dot{2}^2$, est un fait *arithmétique*, et en le généralisant, on obtient en *algèbre :* $x^2+2ax+a^2$.

$243=2\,.\,10^2+4\,.\,10^1+3\,.\,10^0$, est un fait dans un système particulier; mais $2x^2+4x+3$, est écrit en général.

Et ici x égale, c'est-à-dire représente $-\infty$ ...... -1, ... $0, 1, 2$..... ∞. On a encore plus généralement :

$$ax^2+bx+c;$$

plus généralement : $ax^m+bx^{m-1}+cx^{m-2}+$ etc.

L'arithmétique généralisée, autrement dite l'*algèbre,* peut être considérée à son tour comme une série de faits particuliers, susceptibles aussi d'être généralisés. Exemple :

$$(x+a)^n=x^n+nax^{n-1}+\frac{n(n-1)}{1\,.\,2}a^2x^{n-2}+\text{etc.}$$

En généralisant, on trouve

$$f(x+a) = fx + f'x \times a + f''x.\ \frac{a^2}{1.2} + \text{etc.},$$

ou $$f(x+a) - fx = f'x \times a + f''\frac{x.a^2}{1.2} + \text{etc.},$$

ou encore

$$Y - y = y'h + \frac{y''h^2}{1.2} + \frac{y'''h^3}{1.2.3} + \text{etc.}$$

Et de cette formule, connue sous le nom de *théorème de Taylor*, il est facile de déduire les règles pour former le développement d'une fonction quelconque. C'est, comme on le voit, le fait du binome de Newton généralisé.

Que conclure de ce qui précède? Que la marche du mathématicien est *une*, qu'il ne la change pas suivant les divers objets dont il s'occupe. Prêtons-lui donc toute notre attention; voyons avec lui les faits qu'il considère; rendons-nous compte, en les vérifiant, de ses observations; suivons-le dans ses combinaisons; étudions chaque expression à côté du rapport aperçu qu'elle doit rappeler à notre esprit, et après l'avoir bien compris dans la solution des problèmes ou dans l'exposé des théories, nous pourrons comme lui, au besoin, transmettre nos pensées et représenter les faits qui ont été l'objet de notre examen.

Après avoir résolu les problèmes du livre, on les imite et on les traduit.

On fait des parallèles de démonstration, des synonymes d'expression ou de mots, des réflexions générales, etc., et on s'attache surtout à entrer dans les moyens de résoudre une question. L'élève apprend ainsi à envisager les faits sous toutes les faces, à juger les ressources les plus propres à réaliser sa pensée.

Nous allons donner un exemple de réflexions générales, et un de discussion.

QUESTION.

« Quelle est la courbe dont la longueur comprise
» entre deux rayons vecteurs, est la plus courte pos-
» sible ?

» On dit $\delta\int\sqrt{r^2d\theta^2+ds^2}=o$. (Voy. Lacroix.)

» Donc $\int\left[\frac{1}{d2s}\delta(r^2d\theta^2+dr^2)\right]=0$; ne peut-on
» pas dire tout de suite, donc $\frac{1}{ds}=0$? Oui, sans
» doute, cette substitution rend nulle la variation;
» mais cela ne s'appelle pas résoudre une question;
» il faut que la solution indique l'espèce de ligne
» qu'on a demandée, et l'opération de l'inventeur
» conduit au résultat cherché.

» Un exemple bien simple est le fait qui a pu guider
» en pareil cas :

» Soit z^2 écrit sous la forme $(z^4)^{\frac{1}{2}}$. Pour que cette
» forme exprime un minimum, il faut que

» $\frac{1}{2}(z^4)^{\frac{1}{2}-1}\delta\,.\,z^4=0$, équation satisfaite par
» $\frac{1}{2z^2}=0$.

» Autrement :

» $\frac{1}{2}(z^4)^{\frac{1}{2}-1}\delta\,.\,z^4=\frac{1}{2}(z^4)^{\frac{1}{2}-1}\times4z^3\delta z=2z\delta z=0$,

» d'où $z=0$, comme on le savait.

» En imitant cette marche, c'est-à-dire en faisant

» l'opération $\delta(r^2 d\theta^2 + dr^2)$, alors on répondra en
» *r*, *dr* et *dθ*, comme on a été interrogé en *r*, *dr* et *dθ*;
» c'est cela qu'on appelle *résoudre une question*.

» De plus, on nommera la ligne qu'on demande, » ce que l'on ne fait pas, si on s'obstine à répondre » seulement, il faut que $\frac{1}{ds} = 0$. »

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES SUR LE CALCUL DIFFÉRENTIEL.

Est-ce comprendre le calcul différentiel que d'avoir vu et retenu tout ce que Francœur ou un autre mathématicien a dit à ce sujet, que de savoir même s'en servir dans toutes les questions? Je ne le crois pas, et n'ayant même pas cette partie de la science, je me regarde aussi comme loin encore de la connaissance du calcul différentiel. Que faut-il donc savoir de plus pour comprendre ce calcul? A mon avis, ce sera de répondre aux questions suivantes : Que signifie Leibnitz ou Newton, inventeur d'un calcul? Le calcul différentiel n'est-il ni algébrique ni arithmétique? Que veut dire différentiel?

Par calcul, j'entends l'expression de tous les rapports essentiels ou mathématiques qui peuvent exister entre des quantités quelconques; de là et naturellement le calcul arithmétique proprement dit est le seul que je puisse concevoir. En effet, ces relations, ces rapports mathématiques qui constituent le calcul ne peuvent évidemment être établis qu'entre des quantités de même nature; quelle qu'en soit donc l'espèce, l'un des termes du rapport l'emporte sur l'autre, c'est-à-dire contient un plus grand nombre de fois l'unité qui leur sert de commune mesure; en un mot, l'un étant représenté, par exemple, par 3,

l'autre le sera par un nombre inférieur ou supérieur à 3 : tout calcul où il n'y aura pas de l'arithmétique dans le fond de toutes les considérations ne devra pas porter ce nom ; ainsi, pour que tout ce qui se rapporte à la caractéristique *d* soit du calcul, il faut que l'arithmétique en soit la base.

Mais l'arithmétique servant à la détermination de tous les rapports dans le calcul, ne fixe pas pour cela la nature des termes du rapport, c'est-à-dire les qualités que l'on veut comparer dans deux objets différens, c'est-à-dire, en un mot, le point de vue sous lequel on envisage deux ou plusieurs quantités pour les mettre en présence ; dès lors, aussi bien que le calcul général ou algébrique peut s'appliquer en physique aux corps, sous le point de vue de la chaleur, et en expliquer les propriétés, ou sous celui de la lumière, du magnétisme ou de toutes les autres modifications que les corps éprouvent, en géométrie à la mesure de l'étendue, il pourra l'être aussi à toute autre propriété générale que nous découvrirons encore dans les quantités géométriques. Considérons, par exemple, la continuité dans les lignes, les surfaces, les volumes et dans le mouvement, la continuité d'existence en général, et si voulant découvrir toutes les conséquences qui se déduisent de cette idée première, nous choisissons un signe *d*, qui sans cesse nous rappelle le terrain sur lequel nous marchons, et si ensuite nous avons recours au calcul en affectant convenablement nos transformations du signe caractéristique, nous créerons une modification du calcul général, de l'arithmétique indéterminée, que nous nommerons calcul différentiel.

Tous les développemens qui précèdent me semblent répondre suffisamment à la seconde question proposée, *le calcul différentiel n'est-il ni algébrique ni arithmétique?* Nous dirons que le calcul différentiel

est l'un et l'autre, et si je puis exprimer cette idée, à laquelle on ne semble pas avoir pensé, le calcul différentiel est une application ou une modification de l'algèbre ; de plus, le calcul différentiel me paraît être, à l'égard de l'algèbre, ce que l'algèbre elle-même est à l'égard du raisonnement ; là où les rapports échapperaient au raisonnement par leur multiplicité et leur complication, l'algèbre, les embrassant, supplée au travail de l'esprit seul ; là où des considérations, pour ainsi dire trop délicates, *nimis tenues*, échappent à l'algèbre, le calcul différentiel parvient à servir ainsi de complément à l'algèbre, comme l'algèbre avait complété l'opération du raisonnement.

La seconde question se trouve résolue par ce qui précède : celui-là a été l'inventeur du calcul différentiel qui, le premier, a envisagé la *continuité* en général.

L'origine du mot différentiel en explique le sens, quoique en supposant les lignes et les surfaces comme continues, on regarde cependant leurs élémens comme infiniment peu éloignés les uns des autres : alors *différentiel* représente, pour ainsi dire, les pores infiniment petits de la continuité.

ÉTUDE

DE LA MÉCANIQUE.

On apprend la vingtième proposition du recueil, et on s'en rend compte à l'aide des éclaircissemens. On répète le tout aussi souvent qu'il est possible.

On lit ensuite une MÉCANIQUE quelconque, celle de Boucharlat ou celle de Poisson. A l'occasion de la lecture de chaque jour, on revient sur tous les exercices connus, et on s'attache aux rapprochemens de toute nature. C'est surtout dans cette partie des mathématiques qu'on commence à entrevoir l'emploi direct de la science; ce qui est l'occasion d'apprécier la véritable utilité et les ressources infinies de la langue qu'on a apprise.

Parmi les exercices qu'il importe de faire, il faut mettre en première ligne les *transformations* et les généralisations, de temps à autre proposer des problèmes, jusqu'à ce que l'élève soit en état d'en composer lui-même, et faire rédiger des discussions de théories. On doit aussi être bien certain des faits, ainsi que des divers moyens de les exprimer. Sans revenir sur nos indications précédentes, dont l'application sera facile ici, nous donnerons quelques idées sur la manière de se poser des faits, en terminant par des exemples de rédaction et des réflexions générales.

Voici un fait : $400 = \frac{1}{2} \cdot 9{,}809 \times \frac{400}{4{,}904}$.

Généralisons, et supposons $e = \frac{1}{2} gt^2$. — A quoi cette

équation s'applique-t-elle? *Réponse*. Au mouvement d'un corps qui tombe dans le vide ; car, etc.

On peut généraliser et faire une autre supposition, etc.

Autre fait : $0^m,0339 = \frac{4 \times 9,8696046 \times 6376466}{86164^2}$

En généralisant, on trouve la formule $f = \frac{4\pi^2 R}{T^2}$ par laquelle on peut exprimer l'effet de la force centrifuge qui a lieu à l'équateur.

Etc., etc.

DISCUSSION. — EXEMPLE :

Lorsqu'un corps décrit une courbe en vertu de l'action de deux forces, on peut rapporter cette courbe (cette *trajectoire*) à deux coordonnées rectangulaires.

Les valeurs de ces coordonnées x et y après un temps quelconque t, détermineraient le point de la trajectoire où se trouverait le mobile après ce temps t. Ces coordonnées seraient donc des fonctions du temps ($x = ft$ et $y = Ft$) et pourraient représenter les espaces rectilignes que parcourraient *deux* mobiles *qui* seraient les projections du vrai mobile sur les axes des coordonnées.

Au bout du temps t, le mobile placé sur sa trajectoire au point qui a x et y pour coordonnées, a donc dans le sens des x la vitesse $\frac{dx}{dt}$; de sorte qu'en ce point on peut concevoir ce mobile comme en repos, et recevant actuellement dans le sens des x une impulsion qui lui imprime la vitesse $\frac{dx}{dt}$.

Cette vitesse s'accroîtra pendant le temps dt et de-

viendra $\frac{dx}{dt} + d\left(\frac{dx}{dt}\right)$. Or, l'accroissement $d\left(\frac{dx}{dt}\right) = dv = \mathrm{X}dt$, si on nomme X la force qui agit dans le sens des x.

Par la même raison Y agissant dans le sens des y, $\mathrm{Y}dt = d\left(\frac{dy}{dt}\right)$; donc on a les équations : $\frac{d^2x}{dt^2} = \mathrm{X}$ et $\frac{d^2y}{dt^2} = \mathrm{Y}$.

Après avoir multiplié l'équation $\frac{d^2x}{dt^2} = \mathrm{X}$ par y et l'équation $\frac{d^2y}{dt^2} = \mathrm{Y}$ par x, si on soustrait, on aura $\frac{yd^2x - xd^2y}{dt^2} = \mathrm{X}y - \mathrm{Y}x$ ou $\frac{yd^2x - xd^2y}{dt} = (\mathrm{X}y - \mathrm{Y}x)$ dt, et en intégrant $\frac{ydx - xdy}{dt} = \mathrm{S}(\mathrm{X}y - \mathrm{Y}x)\,dt + \mathrm{C}$.

La force qui sollicite chaque planète est dirigée vers le centre du soleil.

La première loi de Képler nous apprend que les aires décrites autour du centre du soleil par les rayons vecteurs des planètes sont proportionnels aux temps employés à les décrire. Nous regarderons cette loi comme démontrée par l'observation.

Soient donc x et y les coordonnées rectangulaires AP et PM du lieu d'une planète (de la terre par exemple) M, dans son orbite FDM ; l'origine A étant au centre du soleil. Nommons de plus X et Y les forces dont cette planète est animée dans son mouvement autour du soleil, parallèlement aux axes des x et des y. Les équations sont

$$\frac{d^2x}{dt^2} = \mathrm{X}, \quad \frac{d^2y}{dt^2} = \mathrm{Y}.$$

dt est ici constant, par conséquent, d'après ce qu'on a vu, $xd^2y - yd^2x = (xY - yX)\, dt^2$; le premier membre est la différentielle de $(x.dy - y.dx)$; or on sait que S $(xdy - ydx)$ est le double de l'aire que décrit le rayon vecteur AM de la planète pendant le temps t, autour du soleil.

Or, d'après la première loi de Képler, cette aire étant proportionnelle au temps, on a S $(xdy - ydx) = ct$. Donc $xdy - ydx = cdt$ et $Yx - Xy = o$. Donc il faut (puisque X et Y ne sont pas o) que $\frac{Y}{X} = \frac{y}{x}$.

Or, le premier membre est la tangente de l'angle que forme avec l'axe des x la résultante des forces Y et X ou la puissance qui anime le corps au bout du temps t; le deuxième membre est la tangente de l'angle que forme avec l'axe des x le rayon vecteur, ligne menée de l'origine au mobile à cet instant. Puisque ces angles sont égaux, il s'ensuit que cette puissance est dirigée vers l'origine.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Le moment d'une force peut se définir le produit de cette force par l'espace parcouru pendant l'*unité* de temps; c'est l'évaluation de l'intensité de la force; c'est ce qui est exprimé dans les formules analytiques où on veut exposer les conditions d'équilibre entre diverses forces appliquées à un corps, telles que Pdp, Qdq.... Ainsi Pdp représente le moment d'une force P, dirigée suivant une ligne p; et c'est lorsque la somme des momens de différentes forces est nulle, que l'équilibre a lieu; c'est ce que représente la formule $Xdx + Ydy + Zdz = o$. Et cette définition du moment d'une force est plus conforme à l'emploi continuel qu'on fait de ce dernier dans les différentes circonstances où des forces combinées entre elles de

telle ou telle manière, se neutralisent et se font mutuellement équilibre. Elle semble d'ailleurs moins restreinte que celle-ci : le produit de la force par le bras du levier par lequel elle agit. Ainsi considéré, le moment d'une force *P*, exprimé par *Pdp*, offre une grande analogie avec la quantité *Mv*, qui, représentant le produit effectué ou non effectué de la masse d'un corps par sa vitesse, nous donne l'idée de son mouvement. Les corps soumis à l'action de forces quelconques suivent une direction, se déplacent pendant un certain temps, de telle sorte que *Mv*, qui représente ce mouvement, indique la vitesse qui anime chaque molécule du corps que l'on considère. De même le moment d'une force indiquant son intensité, montre quel sera le mouvement qui se manifestera à la suite de son action. La somme de ces momens de l'équilibre égalée à zéro exprime la condition, de même la somme de différentes quantités Mv, $M'v'$, $M''v''$, égalée à zéro, exprimera aussi une condition d'équilibre, et sans qu'il soit nécessaire de considérer l'espace infiniment petit parcouru pendant un certain temps par les corps soumis aux forces qui se détruisent.

dp exprime cet espace. En adoptant l'autre notation on parvient au même résultat plus simplement. Ainsi $Mv + M'v' + M''v'' = 0$, sera donc identique à $Xdx + Ydy + Zdz = 0$; ou mieux $Mv + M'v' + M''v'' = Xdx + Ydy + Zdz$. Exprimant évidemment l'effet de la gravité, *Mv* s'applique aussi bien aux différentes positions du système de corps ou de points pour lequel on cherche l'équilibre. Lorsque les corps se meuvent sur une surface ou abandonnés à eux-mêmes, sans autre obstacle que la densité de l'air, la formule $Mv + \ldots = 0$, satisfait aux mêmes conditions que celle qui a été citée précédemment ; ce fait est même le premier auquel elle semble devoir

s'appliquer, pour en déduire les autres comme des cas particuliers. C'est ce que prouve la considération du principe du levier, qui, en équilibre sur son point d'appui, est sollicité à ses deux extrémités par des forces égales, ou réciproquement proportionnelles à leur bras de levier. Si Mv et $M'v'$ sont l'expression de l'intensité des forces qui agissent aux extrémités du levier, $Mv + M'v'$ sera l'expression de ce que supporte le point d'appui, et cette somme, égalée à zéro, indiquera que le levier est en équilibre sur ce point d'appui.

MÉCANIQUE ANALYTIQUE ET MÉCANIQUE CÉLESTE.

L'élève qui voudra pousser aussi loin que possible la connaissance des mathématiques fera bien d'ajouter aux études précédentes celle de la mécanique analytique de Lagrange et de la mécanique céleste de Laplace. Dans ce cas, il devra apprendre par cœur et éclaircir ce qui se trouve à la fin du recueil des propositions : 1° sur les oscillations de l'air; 2° sur la théorie du flux et du reflux de la mer.

Quand ces deux faits seront bien compris, on commencera la lecture des ouvrages respectifs dont *ils* font partie et indiqués ci-dessus. On ne peut plus avoir d'incertitude sur la manière de faire cette lecture, non plus que les divers exercices dont nous avons parlé; terminons donc par quelques observations sur les moyens de comprendre un livre de mathématiques. Nécessairement on retrouvera ici des idées déjà émises par rapport à Fénélon : qui a saisi l'art d'un poète doit comprendre celui d'un mathématicien, et réciproquement.

Par exemple, quand Lagrange, parlant de la vitesse du son, s'exprime ainsi :

$$S\left(\left(\frac{d^2x}{dt^2}+X\right)\delta x+\text{etc.}\right)\Delta DxDyDz-$$

$$S\,\varepsilon\,\delta\,DxDyDz=o$$

je dois comprendre tous ces signes isolés et réunis, et voir que cette équation est la traduction de cette phrase : Une masse de fluide élastique est en mouvement.

Quand le géomètre ajoute :

$$d.\,\Delta D\,x\,D\,y\,D\,z=o;\quad \varepsilon=gh\,\Delta$$

je dois comprendre pourquoi il répète : le fluide est élastique, et pourquoi il développe ce mot *élastique*, et pourquoi il choisit le développement $gh\Delta$. Quand même je n'adopterais pas la synonymie $\varepsilon=gh\Delta$, je puis continuer ma lecture, je vérifierai après. Seulement il faut se ressouvenir que c'est une supposition.

Non seulement je comprendrai (si je sais la langue de convention) le développement de $S\,\varepsilon\,\delta.\,DxDyDz$; mais je dois comprendre pourquoi on le développe, comment celui qui connaît d'avance le résultat que le calcul doit donner a été conduit, par la connaissance de ce *fait*, à opérer comme il opère, dans la prévoyance qu'il arriverait à trois nouvelles équations de la forme

$$\Delta\left(\frac{d^2x}{dt^2}+X\right)+\frac{D\varepsilon}{Dx}=o.$$

Je dois comprendre comment il a pu savoir, par l'expérience des calculs qu'il a faits, qu'on peut remplacer ces trois équations par trois autres de la forme

$$\Delta\left(\frac{dp}{dt}+p\,\frac{dp}{dx}+q\,\frac{dp}{dy}+r\,\frac{dp}{dz}+X\right)\frac{d\varepsilon}{dx}=o;$$

pourquoi d au lieu de D? pourquoi faire $\frac{dx}{dt} = p$?

pourquoi ce développement de $\frac{dp}{dt}$? etc., etc.?

pourquoi resserrer, au contraire, $X\,dx + Y\,dy + Z\,dz$ sous la forme simple dV? etc., etc.

Je dois comprendre comment il se fait qu'un géomètre peut, par son expérience (c'est-à-dire par la connaissance des faits antérieurs), prévoir, même sans écrire, qu'il arrivera ainsi à une seule équation pour dire : L'air est en mouvement. Comment il peut juger que s disparaîtra, etc., etc.

Je dois comprendre la marche qu'il suit lorsqu'il veut particulariser le fait de l'air en mouvement, et tenir compte de la cause qui le meut, lorsqu'on entend un son, sauf à vérifier si la supposition qu'il fait est véritable, et pourquoi ce calcul donne 915 pieds pour la vitesse du son, tandis que l'expérience donne un autre résultat. Sinon, je ne comprends pas plus Lagrange que Fénélon, et c'est ma faute.

Mais je puis comprendre Lagrange, si j'ai la faculté de comprendre Fénélon. Alors je vois la marche de leur génie. Ce génie, comme le dit Laplace, est un instinct; mais c'est un instinct acquis, c'est-à-dire une facilité acquise par l'habitude d'agir et de réfléchir sur ce qu'on a appris. Ces acquisitions distinguent les hommes; mais la faculté d'acquérir cette facilité par l'habitude ou l'intelligence est égale pour tous, et la même dans tous les temps : elle ne peut point se perfectionner, ni par individu, ni par peuple; elle est ce qu'elle a été et ce qu'elle sera.

De plus, on peut rapporter toutes les compositions mathématiques, par exemple, à celles dont je viens de parler. Alors on verra que c'est partout le

même génie, le même instinct, la même intelligence. Tout est dans tout.

On peut savoir les mathématiques sans être mathématicien ; on peut même être mathématicien sans avoir remarqué ce que je viens de dire ; mais alors ce géomètre ne se connaît point ; il est émancipé sans le savoir ; qu'il s'étudie, et il verra. C'est ainsi qu'on peut très-bien parler, sans avoir remarqué ce qu'on fait quand on parle bien. On dit alors qu'on a du génie ; on le dit de bonne foi, avec art, avec esprit ; mais on ne sait pas toujours ce qu'on dit, même quand on est éloquent. Grand homme, connais-toi toi-même, et tu seras d'avis de l'émancipation intellectuelle.

Je dis qu'on peut rapporter toutes les compositions mathématiques les unes aux autres. Un seul fait contient tout, parce qu'il peut être considéré sous tous les points de vue possibles, connus ou non. Prenons pour exemple le fait de la table de Pythagore. En l'envisageant sous plusieurs rapports, on verra par quelle convention ce fait s'écrit $z = x y$ ou $m z =$ etc., ou (d'après la loi supposée de continuité) $d z =$ etc., ou (d'après les conventions du calcul aux différences partielles) $p x = q y = o$; on peut voir encore comment (d'après la convention des constructions) ces équations expriment une surface ; quelle est cette surface ; quelles en sont les propriétés ; en quoi les tables à double entrée ou les surfaces se ressemblent ; tout est dans tout ; en quoi elles diffèrent ; rien n'est dans rien.

ETUDE

DE LA PHYSIQUE.

MANIÈRE D'ÉTUDIER LA PHYSIQUE.

On apprend par cœur *un Epitome*; le choix n'en est pas important. On peut prendre ce qu'on veut, et choisir ce qu'on sait d'avance sur *un* sujet quelconque de physique, par exemple, sur l'*optique*.

Ou bien encore, on pourrait composer l'*Epitome* des réponses aux questions de physique qu'on peut faire dans une description quelconque ; ou encore, des seuls principes de physique.

Enfin, 1° on apprend *quelque* chose en physique.

2° On s'en rend compte par ce que l'on sait déjà, et par les explications données par les physiciens.

3° On y rapporte toutes les études que l'on fait successivement en physique.

Nous avons choisi l'optique, dont l'analyse renferme les faits suivans :

Une bougie contient un corps lumineux. — Les plantes se dirigent toujours vers l'endroit où la lumière afflue avec le plus d'abondance. — Les ombres paraissent noires. — Le soleil paraît briller sur une partie seulement de la surface d'une pièce d'eau. — Nous avons deux yeux, et nous ne voyons pas l'objet double. — Les objets éloignés paraissent plus petits. — Etc.

Il faut que cet *Epitome* soit très-court, afin qu'on puisse le répéter sans cesse.

On étudie la langue du physicien, c'est-à-dire les mots qu'il a employés pour expliquer les points de

vue sous lesquels il examine les faits. Jusque là il n'y a rien à comprendre, tout se borne à un simple résultat de mémoire. Ainsi, les mots *étendue, attraction, divisibilité, adhésion, gravité, pesanteur spécifique, équilibre, liquide*, etc., doivent immédiatement rappeler à l'esprit les faits ou les conventions qu'ils désignent.

La fréquente répétition de l'*Epitome* produira promptement ce résultat.

On se rend compte ensuite de tout ce que renferme l'*Epitome*, en établissant une distinction nécessaire entre les *faits* et les *opinions*. Les uns, d'ailleurs, servent de base aux autres, puisque celles-ci ne sont que les manières dont le physicien explique les causes ou l'existence de faits réels et préexistans.

Entre autres avantages, on retirera de cette étude la conscience des connaissances positives et des simples suppositions, en même temps qu'on apprendra à suivre le physicien *pensant* et *agissant*. De là à l'imitation, il n'y aura plus qu'un pas.

Par exemple, la lumière est un fait; mais les physiciens ne s'accordent pas sur sa nature. C'est l'opinion de Newton qui a prévalu et a été généralement adoptée par les physiciens modernes. Quoi qu'il en soit, ce n'est qu'une opinion, et la véritable cause reste nécessairement inconnue.

Il y a seulement cela de remarquable dans les opinions admises des savans en général, et des physiciens en particulier; c'est qu'en se dirigeant d'après leurs opinions, les faits se réalisent comme s'ils étaient en possession des causes véritables.

Ainsi, « l'astronome, en tournant ses lunettes vers » le ciel, et le chasseur en dirigeant son fusil vers le » gibier, supposent que les rayons de lumière suivent » une ligne droite pour arriver de l'objet à l'œil; et

» le succès de leurs opérations semble attester la vé-
» rité du principe qui leur sert de base. »

Un boulet de canon qui passe devant nous est invisible, c'est un fait. Mais l'explication de ce fait est une opinion du physicien.

Les personnes qui reçoivent un coup à la tête voient souvent une espèce d'éclair ; voilà un autre fait que le physicien explique, en disant que « les
» fibres du cerveau sont animées d'un mouvement
» semblable à celui que produisent les rayons de lu-
» mière. »

Autre fait. Une tour carrée, vue de loin, paraît être cylindrique, parce que, dit le physicien, les filets de lumière émanés des angles ne sont point assez denses pour tracer une image de ces parties saillantes, etc., etc.

On étudiera de la sorte tous les exemples de l'*Epitome*, afin de remarquer les faits regardés par le physicien, et les explications qu'il en donne. On saura dès lors apprécier celles-ci à leur juste valeur, ainsi que le langage figuré, le langage des comparaisons qui leur sert d'interprète. On comprendra avec quelle adresse le physicien substitue ainsi *une* raison à la raison véritable.

Ces remarques mèneront naturellement à la recherche de l'art dans chaque démonstration, c'est-à-dire de l'emploi des moyens d'après l'intention.

Qu'on veuille, par exemple, étudier sous ce rapport la démonstration de la réfraction de la lumière, on verra d'abord le principe qui a dirigé le physicien, et déterminé conséquemment l'emploi des moyens qu'il a mis en usage. Or, il a fait dépendre ce phénomène de l'attraction qui règne entre les molécules des corps et celles des rayons solaires. Il faudra donc vérifier si tout, dans l'expérience, se rapporte à cette opinion.

En examinant de la même manière toutes les au-

tres expériences, il en sortira cette remarque importante que le physicien se dirige, dans chaque occasion, d'après ce qu'il a fait dans une autre précédente; et qu'en général la marche suivie avec succès dans un cas est un excellent moyen à employer dans des circonstances analogues. Cette vérité deviendra encore plus sensible lors du rapprochement des lectures avec l'*Epitome*.

C'est de quoi nous allons maintenant nous occuper.

RAPPORTER TOUTES LES LECTURES, TOUTES LES ÉTUDES A L'EPITOME ET A CE QU'ON SAIT DÉJA.

Cet exercice n'a pas de bornes; mais c'est alors l'ouvrage de l'intelligence. Quand on a remarqué *soi-même* l'analogie de deux faits, on ne l'oublie point.

Ce rapprochement peut se faire de plusieurs manières, d'après les points de vue sous lesquels on étudiera les faits. Ainsi on *rapportera* tout à chaque chose, et réciproquement chaque chose à tout; on cherchera à faire voir que plusieurs faits ne sont qu'un seul et *même fait* travesti; enfin, on recherchera si le physicien ne suit pas une marche uniforme pour l'examen des faits; ce qui conduira naturellement à l'étudier *en action*, et à l'imiter.

On lira un traité quelconque de physique. Nous faisons usage indifféremment de ceux de Beudant et de Pouillet.

La première attention à avoir dans cette lecture est de reconnaître l'objet de la physique, afin de vérifier si l'examen des corps se rapporte toujours à cet objet. Ainsi le premier point de vue sous lequel on envisagera la science sera celui de l'*unité* qui existe dans les *propriétés des corps*.

Ces propriétés se divisant elles-mêmes en deux *parties* principales, les propriétés générales et les propriétés particulières, ce sera le sujet d'une double vérification pour reconnaître ce qui appartient aux unes et aux autres.

On recherchera, en outre, si le physicien fait sur chaque objet de détail les mêmes réflexions, les mêmes questions que sur la physique en général; et cette observation peut servir à simplifier l'étude, comme nous le verrons plus tard.

Afin de se faire une idée générale de l'objet de la science, on jettera les yeux sur la succession des titres des chapitres, et on verra qu'elle traite : 1° des états des corps. 2° De l'équilibre et du mouvement. 3° De la statique. 4° De la dynamique. 5° De la gravitation. 6° De l'attraction de cohésion. 7° De l'attraction de combinaison. 8° De la figure des corps solides. 9° De la porosité. 10° De l'impénétrabilité. 11° De la divisibilité. 12° De la ductilité. 13° De l'intensibilité. 14° De la flexibilité. 15° De la compressibilité. 16° De l'élasticité. 17° De la dureté. 18° De la tenacité. 19° Du mouvement de rotation. 20° Du choc des corps solides. 21° Du frottement. 22° Des mouvemens vibratoires. 23° De la figure des corps liquides. 24° De l'adhésion des liquides avec les différens corps. 25° De la manière dont les liquides pressent sur les parois des vases qui les renferment. 26° Des effets de la pression des liquides sur les corps qui y sont plongés. 27° Des corps flottans. 28° De l'ascension ou de l'abaissement des liquides autour des corps qui y sont plongés. 29° Des considérations fondamentales des corps liquides en mouvement. 30° De l'écoulement par un orifice percé en mince paroi. 31° De l'écoulement par des tuyaux additionnels. 32° De la pression des liquides en mouvement sur les parois des tuyaux. 33° Des eaux jaillissantes. 34° De

l'écoulement par des canaux. 35° De l'action érosive des eaux sur le fond et les parois des rivières. 36° Du choc et de la résistance des liquides. 37° Des mouvemens oscillatoires et vibratoires. 38° Des fluides aériformes. 39° De la pesanteur de ces fluides. 40° De la manière dont les fluides aériformes pressent sur les parois des vases qui les renferment. 41° De la pression de l'atmosphère à la surface de la terre, et de ses différens effets. 42° Des corps qui flottent dans les fluides aériformes. 43° Equilibre des fluides aériformes. — Mesure des hauteurs par le baromètre. 44° Diverses causes du mouvement des fluides aériformes. 45° Du choc et de la résistance des fluides aériformes. 46° Vibration de l'air dans les tubes des instrumens à vent. 47° Phénomène du calorique rayonnant. 48° Propagation de la chaleur dans les corps. 49° Dilatation et contraction des corps par les changemens de température. 50° De l'absorption du calorique pendant la dilatation des corps; dégagement de ce fluide pendant la condensation. 51° Du calorique combiné. 52° Capacité du calorique. — Calorique spécifique. 53° De la lumière directe ou de l'optique (voir, pour les détails, l'*Epitome*.) 54° Moyens de produire la vertu électrique. 55° Hypothèse des fluides électriques; propriétés qui leur sont attribuées. 56° Distribution du fluide électrique dans les corps. 57° De l'action des corps électrisés sur les corps à l'état naturel. 58° Des phénomènes de l'électricité accumulée. 59° De l'électricité produite par le contact de diverses substances ou galvanisme. 60° Electricité produite par la chaleur. 61° Electricité de certains poissons. 62° De la foudre. 63° Des effets de l'électricité sur l'économie végétale et animale. 64° Phénomènes des courans électriques. 65° Des phénomènes de l'aimant. 66° Du magnétisme du globe terrestre.

A la vue de ces chapitres, on embrasse en général l'objet de la physique; on remarque qu'elle s'occupe des corps solides, fluides et aériformes; et que, sous ces trois grandes divisions, elle renferme l'examen de tous les phénomènes de la nature.

Ensuite, on lit chaque chapitre en détail, et on s'adresse sur les *principes généraux*, par exemple, les questions suivantes :

Qu'est-ce que la physique? En quoi ressemble-t-elle à une autre science? *En quoi diffère-t-elle? Quel est son but? Quels sont ses moyens? Comment étudie-t-elle les moyens?* etc., etc. Puis on raconte.

On continue et on lit successivement les chapitres qui traitent de la statique et de la dynamique, etc.

On se fait alors des questions analogues aux précédentes : *qu'est-ce que* la statique, la dynamique? etc. En quoi la statique *ressemble-t-elle* à la dynamique? en quoi *diffère-t-elle?* etc.

De cette manière, on rapprochera les faits sous un grand nombre de points de vue, et on apprendra à s'interroger; car savoir s'interroger sur un sujet quelconque est le fondement de la vraie et solide science. Si on se pressait toujours de questions nouvelles, on ne se hâterait point de prononcer à la légère; on serait toujours prêt à considérer les choses sous toutes les faces, si on s'exerçait à faire sur chaque chose toutes les questions qui ont été faites une fois; et si on cherchait partout, et dans tous les cas, un fait déjà observé. C'est ainsi que l'on reconnaît que la lumière est gouvernée par les *mêmes* lois que les corps élastiques solides.

Que ne voit-on pas? Que croyait-on voir? sont des questions qu'il serait avantageux de se faire en toute occasion. Cela peut conduire aux découvertes.

L'usage fréquent de ces questions habitue l'esprit à l'examen attentif des faits, tout en lui rappelant les

résultats de ses précédentes observations, et ces espèces de recherches continuelles amènent à l'étude du physicien en action. Tel est le véritable but qu'on doive se proposer pour apprendre soi-même à faire; car *savoir* est peu de chose, *faire* est tout.

On verra donc comment le physicien tâche de discerner les différens *moyens* dont il peut disposer; comment il les *choisit* et les applique *à propos*, quand il les connaît bien et qu'il sait ce qu'il en peut attendre. On appréciera le degré d'attention qu'il est nécessaire d'apporter dans ces sortes de recherches, tout en s'initiant aux secrets des découvertes.

Quelques exemples ne laisseront aucune incertitude sur la manière de faire cet important exercice :

1° Le physicien savait que l'air est dilaté par la chaleur;

Que l'air ainsi dilaté devient plus léger;

Et le physicien a employé l'air dilaté comme un *moyen* pour élever un sac de toile;

C'est l'origine des ballons.

2° Les remarques sur l'impénétrabilité et l'élasticité ont donné lieu à l'invention de plusieurs machines utiles, entre autres, du *soufflet*.

3° L'air est *pesant*, et les pompes sont construites sur ce principe.

4° Les corps augmentent de volume dans toutes leurs dimensions par l'effet de la chaleur ou du calorique, et ils se contractent ou ils diminuent de volume, en refroidissant.

L'application de la première de ces propriétés a fourni les *machines à vapeur*, et c'est sur leur combinaison que se fonde le *pendule à compensation*.

5° On a observé que la boue qui s'est attachée aux roues de nos voitures s'en détache, et se trouve ensuite lancée en ligne droite avec la vitesse acquise par le mouvement de rotation;

Qu'en vertu de la vitesse acquise pendant le mouvement de rotation d'une fronde, la pierre s'échappe aussitôt qu'on lâche un des cordons qui la retenaient ;

Et le physicien nous a présenté, dans les soleils d'artifice, un joli exemple de la vitesse centrifuge combinée avec la vitesse de rotation.

6° On a remarqué que les objets extérieurs sont représentés sur le mur d'un appartement, quand la lumière y entre par une petite ouverture, et on a construit les chambres noires, etc., etc.

Dans ces divers exemples, et dans tous ceux qu'il conviendra d'y ajouter pour compléter cet exercice, on reconnaîtra que le physicien a un but, et qu'il y marche avec art.

L'examen des machines donnera souvent lieu aux mêmes observations ; et, à cet égard, on fera bien d'insister sur l'étude réfléchie de tous les instrumens indiqués dans le livre, afin de vérifier si l'emploi des moyens répond à l'intention.

Si l'on possédait les instrumens, ce serait un exercice fort utile que d'en demander la description, d'après le simple examen de la machine ; laquelle serait ensuite comparée avec celle donnée dans le livre.

Puis, l'on répéterait toutes les expériences indiquées dans le livre choisi pour les lectures.

Enfin, comme on a pu le voir dans ce qui précède, la fin qu'on doit se proposer pour tous les exercices est d'arriver à celui qui les complète et les renferme tous, l'étude de *l'homme physicien*. C'est là le fait le plus grand auquel on puisse rapporter tous les autres, c'est le fait de l'intelligence humaine ; fait constant, invariable, toujours le *même* en physique, en chimie, en médecine, etc. *Tout livre de science* est un cas particulier de l'*art d'étudier*.

ETUDE

DE LA CHIMIE.

La chimie est une langue qui s'occupe de l'examen de certains faits de la nature, envisagés sous un point de vue particulier. Il n'y a donc rien à changer, pour cette étude, à la marche que nous avons suivie pour toutes les autres langues, c'est-à-dire qu'il s'agit encore d'apprendre les mots et les expressions de convention. Or, ces mots, ces expressions ne sont que les opinions, les manières de voir de certains hommes dans des circonstances données; il faut donc qu'en présence des mêmes faits, nous nous rendions compte du langage par lequel on les a définis ou expliqués. L'étude de la chimie est toute renfermée dans ce travail, et les moyens d'obtenir le résultat sont naturellement indiqués par l'objet de cette étude.

Pour retenir les mots qui lui sont propres, on doit les apprendre dans les auteurs qui ont écrit sur cette science. On remarquera surtout le mot nouveau dont on a fait le signe distinctif du fait nouveau de la chimie; c'est l'expression *attraction moléculaire*. Ce mot arbritraire, ainsi que tous les autres de la même espèce, doit être considéré comme l'expression d'une opinion, comme un *principe*, une *théorie*, comme une explication, dont il est bon toutefois de se défier, et ces mots forment la langue actuelle de la chimie, qu'il est nécessaire d'apprendre par cœur.

Redisons donc que l'étude de la chimie consiste à apprendre : 1° les faits, 2° les noms qu'on leur a donnés, 3° les opinions que cette langue suppose.

Ainsi on *apprendra quelque chose*, et on y rapportera tout le reste. Mais comme on apprend ce qu'on veut, qu'on rapporte ce qu'on veut, et comme on veut, il y a mille manières de se faire un *Epitome* de chimie.

Le nôtre est le chapitre sur le *soufre*, précédé de tout ce qui est nécessaire à l'intelligence de *la langue*.

Cet *Epitome*, comme tous les autres, doit être appris par cœur et répété; et aussi, comme pour les autres, on vérifie par les mêmes moyens la mémoire de l'élève. — Par exemple:

Le fer ne contient que du fer, on l'appelle *corps simple*. Le marbre, qui renferme, outre le marbre, de la chaux, du charbon, est un *corps composé*.

En faisant fondre dans un creuset quatre-vingts parties de plomb et quarante parties de soufre, on obtient un composé dans les plus petits fragmens duquel on trouve du plomb et du soufre. On dit, dans ce cas, que les corps se combinent; d'après cela, qu'est-ce que la combinaison?

Que désigne-t-on par atomes ou molécules? Atomes constituans? Particules?

Qu'entend-on par attraction moléculaire ou atomique? — Quand prend-elle le nom de cohésion, d'affinité?

On se rend compte de la même manière de tous les mots de l'*Epitome*, et de ceux qu'on rencontre dans chaque lecture.

Encore une fois, l'étude de la chimie se fait comme celle de toute langue. En effet, la langue du chimiste exprime nécessairement *certains faits*, ou certaines pensées, certaines opinions, certaines *explications* de ces faits: il est donc fort concevable que, si on peut savoir quel est le fait chimique que désigne tel mot, si on peut apprendre le fait et le mot, on connaîtra la chimie. Et à l'égard de la difficulté, y en a-t-il

plus à comprendre et à appliquer les mots *acide*, *acide borique*, *hydro-sulfurique*, *sulfureux*, *hydrochlorique*, etc., que les mots *douceur*, *bonté*, *passion*, *prétexte*, *objection?* etc.

LECTURE. — MANIPULATIONS, ETC.

On lit, on raconte, on fait les rapprochemens comme pour toutes les autres études, mais en ajoutant pour celle-ci la répétition de toutes les manipulations indiquées dans le livre, et d'abord de celles de l'*Epitome*. Rien ne suppléera à l'étude pratique d'une science qui est fondée sur l'expérience ; on ne peut donc espérer la posséder jusqu'à un certain point qu'en travaillant soi-même à vérifier les opérations déjà connues, et à en faire de nouvelles, que l'esprit de recherche et de curiosité peut suggérer. D'ailleurs, lorsque l'on travaille soi-même, on aperçoit dans les opérations les plus connues une infinité de petits faits de détail qu'il est très-essentiel de connaître, et dont cependant il n'est fait mention dans aucun livre, parce que ces faits sont trop multipliés et paraîtraient minutieux. La préparation des composés chimiques exige de l'opérateur une certaine habileté qui ne s'acquiert que par l'habitude, et ce défaut d'habitude arrête souvent l'étudiant à la première opération, le fatigue, le décourage, et lui fait abandonner une étude qui, par la suite, lui offrirait un grand intérêt.

Seulement on aura soin d'agir pour les manipulations comme pour les lectures, de les rapporter les unes aux autres, et d'examiner en quoi elles ressemblent ou diffèrent, ainsi que les causes des analogies ou des dissemblances d'après le but qu'on se propose.

A défaut de l'ouvrage de Thénard, nous recommandons le traité élémentaire de Desmarest, dont

nous avons aussi fait usage, et qui renferme toutes les connaissances les plus utiles de la chimie.

COMPOSITIONS. — RÉFLEXIONS, ETC.

Dès que l'élève, par des lectures assez répétées, a acquis une idée nette de la science, il doit faire en sorte d'en saisir l'esprit, et il n'y a pas de meilleur moyen que de lui demander des réflexions sur ses lectures, et ses opinions sur la manière d'étudier et de traiter les corps. Nous allons donner quelques exemples de ces exercices.

RÉFLEXIONS SUR L'OXYGÈNE ET SUR L'HYDROGÈNE.

1. L'esprit humain est si léger qu'il s'empresse de tirer des conclusions générales après avoir seulement considéré quelques faits.

2. C'est en analysant les phénomènes et en examinant avec attention les différentes propriétés des corps, qu'on est parvenu à faire ces applications si utiles pour le commerce, et qui font faire de si grands progrès à la science.

3. Travailler avec persévérance et ferme volonté, suivre une bonne marche dans son travail : tels sont les moyens de parvenir promptement au but qu'on se propose.

4. Tous les moyens de décomposition et de recomposition chimique reposent sur la connaissance des différentes affinités qu'ont les corps l'un pour l'autre.

5. La chimie tout entière n'est qu'analyse et synthèse.

6. On peut reconnaître et distinguer les gaz d'après les différentes manières dont ils agissent avec les corps en combustion.

7. Dans plusieurs cas, les acides tiennent lieu de la chaleur; mais ils ont un double avantage, celui de former avec les autres corps des composés très-utiles, en même temps qu'ils fournissent le calorique nécessaire à l'opération.

JUSTIFICATION.

1. Je vois que Lavoisier s'empresse de donner le nom d'oxygène ou générateur des acides au gaz qu'il a étudié, quoiqu'il n'ait reconnu la présence de ce corps que dans quelques acides. C'est d'après ce fait que j'ai tiré ma première réflexion.

2. C'est d'après la propriété que l'hydrogène a d'être quatorze fois et demie plus léger que l'air, que l'on a inventé les ballons.

Je justifie « si utiles pour le commerce » par le fait de l'emploi de l'eau réduite en vapeur comme force motrice.

Etc., etc.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Les lois de l'affinité, c'est-à-dire la tendance ou la répugnance que les corps éprouvent à s'unir, et les différens degrés auxquels ils la possèdent, sont la base de la chimie. C'est sur ces lois seules que repose cette science entière. En sorte que l'homme qui les connaîtra parfaitement, qui s'en rendra compte à lui-même, celui-là saura la chimie presque dans son entier, ou du moins n'aura plus qu'un pas à faire pour parvenir à un haut degré de perfection dans cette science.

Prenons cette partie de la chimie où l'on étudie les corps qui ne sont pas soumis à l'influence de la vie, c'est-à-dire la chimie inorganique, et examinons

sa marche dans son ensemble. Il se présente deux chefs principaux, deux opérations fondamentales auxquelles tout le reste se rattache : les combinaisons, les décompositions. Quoique tout-à-fait opposées, elles marchent presque toujours à la suite l'une de l'autre. En effet, rarement une décomposition a lieu sans qu'une nouvelle combinaison s'ensuive aussitôt. Mais les combinaisons ont souvent lieu indépendamment de toute autre opération. Lorsqu'on met deux corps ou composés simples en contact dans des conditions convenables, s'ils ont de l'affinité l'un pour l'autre, ils se combinent. Ainsi, que l'on mette ensemble de l'iode et du phosphore, ils se combineront à l'instant avec dégagement de chaleur et de lumière. Mais si les deux substances que l'on place en contact sont composées, et que l'un des *élémens* de la première ait plus d'affinité pour l'*autre*, ou quelqu'une des parties constituantes de cette autre, alors il y a une décomposition subite, puis une recomposition simple ou double, et souvent le dégagement de quelque gaz mis en liberté dans ce nouvel arrangement des corps. Pour donner plus de clarté à cela, prenons des exemples de ces différens cas. Ils sont rares pour le premier, c'est-à-dire pour celui où il y a une simple décomposition sans combinaison nouvelle. Cependant on voit certains peroxydes réduits par la chaleur à l'état de protoxyde et d'oxygène libre. Ainsi le peroxyde de manganèse et le peroxyde d'hydrogène (eau oxygénée) perdent une partie de leur oxygène si on les traite par la chaleur. L'oxyde d'argent et ceux de tous les autres métaux de la sixième section sont même susceptibles de se désoxyder complètement si on les chauffe un peu fortement. Prenons maintenant un carbonate de potasse; si l'on y verse de l'acide sulfurique, le sel est subitement décomposé; l'acide sulfurique ayant plus

d'affinité pour la potasse que n'en a l'acide carbonique, s'en empare, forme un sulfate de potasse ; et l'acide carbonique, ainsi mis en liberté, se dégage en produisant une effervescence considérable. Si l'on verse ensemble du nitrate d'argent et du chlore, le chlore, ayant une grande tendance à s'unir avec l'argent, laisse l'acide nitrique qui reste à l'état liquide, et il se forme un chlorure d'argent ; ici l'on voit qu'il n'y a qu'une décomposition, qu'une combinaison, puis un corps qui reste libre ; tandis que si l'on verse du nitrate de baryte sur du sulfate de potasse, il y aura double décomposition, double combinaison, et, pour résultat, du sulfate de baryte et du nitrate de potasse liquide. Ainsi, pour l'homme de qui cette force qui pousse l'acide sulfurique vers le baryte, le chlore vers l'argent, n'est pas ignorée, toutes ces réactions seront claires, il saura l'effet de tous les corps les uns sur les autres, et par conséquent la chimie, qui est *la branche des sciences naturelles qui traite de l'action intime des corps les uns sur les autres.* La combinaison, comme je l'ai déjà dit, n'a pas seulement lieu lorsqu'à la suite de la décomposition de plusieurs corps en contact, ces corps se recomposent d'une autre façon. Quelquefois, et même cela a presque toujours lieu pour les sels, on combine directement les deux substances qui concourent à leur formation ; ainsi, pour faire le carbonate d'ammoniaque, on commence par introduire dans une cloche un volume d'acide carbonique, puis deux d'ammoniaque, et ces deux gaz réunis se combinent et donnent naissance au carbonate d'ammoniaque.

Quant aux composés binaires, tels que l'acide nitrique, rarement on les forme de toutes pièces ; généralement, au contraire, on cherche à les extraire des corps qui les contiennent à l'état de combinaison. Ce qui est *généralement* vrai pour les corps binaires

l'est *rigoureusement* pour les corps simples ; car ceux-là, on ne peut jamais les former, il faut les aller chercher où ils sont. C'est ici que l'importance de connaître bien les lois de l'affinité se manifeste tout entière. Car toutes ces différentes opérations de l'extraction des corps se résument à cela : Pour obtenir un corps simple ou binaire en l'extrayant d'un corps où il soit contenu, offrez à l'élément, ou aux élémens qui le tiennent en combinaison, un agent qui ait plus de tendance à s'unir avec lui ou eux que n'en a le corps que vous voulez recueillir. Ainsi, vous voulez avoir de l'acide nitrique : prenez du nitrate de potasse, et comme l'acide sulfurique a plus d'affinité pour la potasse que l'acide nitrique, il est évident qu'il va la lui enlever, former avec elle un sulfate de potasse, et le laisser en liberté. *Mais* ce raisonnement, que je fais pour cette opération, et qu'on fait pour un grand nombre d'autres cas, qu'est-ce autre chose que les lois générales de l'affinité appliquées à ce cas particulier?

J'ai dit qu'il n'était pas vrai que *généralement* on cherchât à extraire les corps composés binaires de substances où ils entrassent en composition plutôt que de les former ; car il y a des cas où l'on prépare certains corps composés en faisant combiner leurs élémens, mais à l'état naissant, en faisant agir ensemble les corps qui doivent les dégager. Pour mieux me faire comprendre, je citerai l'exemple de la préparation de l'hydrogène sulfuré. On met ensemble du sulfure d'antimoine et de l'acide hydrochlorique ; l'hydrogène, ayant plus d'affinité pour le soufre que pour le chlore, va se combiner avec lui, et de l'hydrogène sulfuré qui se dégage, puis le chlore et l'antimoine, se trouvant ensemble, s'unissent et forment un chlorure d'antimoine. Ici l'on n'a pas composé le corps comme dans le cas du carbonate d'ammo-

niaque ; on lui a donné les élémens nécessaires à sa formation. Ces élémens ont réagi les uns sur les autres, ont produit les deux gaz qui le composent, et ces deux gaz, en s'unissant, ont donné naissance au corps. Ce qui fait un troisième cas à distinguer dans les préparations des corps. Et ce nouveau cas, si on veut l'examiner attentivement, est un résultat peut-être encore plus frappant et plus immédiat que les autres de la loi d'affinité, car ici elle a un double ouvrage à faire.

Je ne dirai rien des précipités ; car un précipité n'est qu'une soudaine décomposition opérée entre deux corps composés, dont la nouvelle combinaison a donné lieu à un sel coloré et insoluble. Toutes les parties de la chimie étant rigoureusement dépendantes de l'affinité, il est évident que l'homme qui en ignorerait les lois tomberait à tous pas dans des conclusions fausses et des opinions que les résultats des faits qui en auraient été l'objet viendraient démentir. Ainsi, qu'on lui dise qu'on extrait l'oxygène du peroxyde de manganèse chauffé au rouge dans du grès, ne voyant pas la raison qui empêche l'oxyde potassium de donner aussi de l'oxygène, il mettra de la potasse dans une cornue de grès, la chauffera au rouge, et ensuite s'étonnera fort de ne rien obtenir ; et sans cesse il sera exposé à de semblables méprises. Ainsi, dans l'étude de la chimie, ne perdons jamais de vue l'affinité ; regardons-la comme le moyen de parvenir à la connaissance exacte des effets des corps les uns sur les autres, et par conséquent à la connaissance de leurs *propriétés chimiques* ; et de chaque fait, de chaque opération que nous verrons, tirons toujours des conclusions sur les lois qui la régissent.

CHLORURES OU HYDROCHLORATES.

Dans l'étude des propriétés que possèdent les combinaisons de l'acide hydrochlorique avec les différentes bases, se présente une question très-importante; il faut déterminer si on doit les regarder réellement comme des sels, ou bien si elles ne sont que des composés binaires de chlore et de métal.

Pour envisager cette question dans toute sa généralité, il faut remarquer d'abord que, parmi les matières végétales, on trouve des substances qui peuvent s'unir aux acides et former de véritables sels; de ce nombre sont toutes les bases végétales en *ine*, comme la morphine, la narcotine, la strychnine, la quinine, etc. Cela posé, toutes les fois que l'acide hydrochlorique s'unit aux bases végétales ou à l'ammoniaque, il y a formation d'un hydrochlorate, que l'on opère la combinaison par la voie sèche ou par la voie humide, que le sel reste à l'état anhydre ou qu'on le dissolve dans l'eau. La question est moins facile à résoudre avec les bases oxygénées. Ordinairement on les met en contact avec l'acide hydrochlorique à l'état liquide, et de toutes les combinaisons qui peuvent en résulter on n'en compte que deux, le chlorure d'argent et le proto-chlorure de mercure, qui soient insolubles et se précipitent à l'état de chlorures; pour ceux-là on ne peut donc pas douter que la combinaison n'ait lieu qu'entre les deux radicaux. Si l'on fait cristalliser les autres et qu'on les fasse évaporer jusqu'à siccité, l'analyse de leurs cristaux ou résidus donne, comme ci-dessus, de véritables chlorures, et leur composition est identique avec celle qui serait le produit de la combinaison directe du chlore et du métal. Mais que deviennent, dans ces deux cas, et l'hydrogène de l'acide et l'oxygène des bases mises en contact avec

ce même acide? On sait combien est grande l'affinité de ces deux gaz et avec quelle énergie ils donnent lieu à de l'eau lorsque leur combinaison est aidée par l'étincelle électrique; or, dans la combinaison de l'acide avec la base oxygénée il y a développement d'électricité; dès lors il n'est pas étonnant de voir l'hydrogène et l'oxygène abandonner l'un le chlore et l'autre le métal pour obéir à la force d'attraction (affinité) qui tend à les unir et donne ainsi naissance à de l'eau. Il est donc évident que lorsque les produits sont anhydres, l'union de l'acide et de la base oxygénée donne lieu à un chlorure par l'union des deux radicaux, et à de l'eau par l'union des deux gaz, facilitée par le développement d'électricité pendant la combinaison.

Pourquoi, lorsque les chlorures sont en dissolution, ne les regarderait-on plus comme de véritables chlorures? A cela plusieurs chimistes répondent que, par le seul contact de l'eau, ils se changent en hydrochlorates au moyen de l'oxygène et de l'hydrogène d'une partie d'eau décomposée. Il faudrait conséquemment admettre d'abord que, comme ci-dessus, il y a eu par le contact de l'acide et du métal formation d'eau d'après les raisons qui ont été énoncées; puis, qu'il y a eu réaction, et que l'eau se serait trouvée, à son tour, décomposée pour oxygéner le métal et reconstituer l'acide au moyen de son hydrogène. Mais en vertu de quoi cette réaction de l'eau sur le chlorure? Quelle force détruite par une autre plus grande peut reprendre le dessus sur cette dernière? puis, n'est-ce pas douter de l'identité d'un corps que de l'admettre de telle manière dans un cas et de telle autre dans un autre?

On donne encore pour preuve de la formation d'un hydrochlorate dans la combinaison de l'acide hydrochlorique avec une base oxygénée, que si l'on verse

dans une dissolution de chlorure un alcali, le métal se précipite à l'état d'oxyde, et que si l'on remplace l'alcali par l'ammoniaque, il se forme nécessairement un hydrochlorate. Qu'y a-t-il là qui puisse prouver que le chlorure n'en était réellement pas un ? Est-ce parce que le métal est précipité à l'état d'oxyde? mais rien de plus simple ; l'alcali donne au chlore une nouvelle force d'affinité plus grande pour l'hydrogène que celle de ce gaz pour l'oxygène ; alors est-il étonnant que le premier se combine de nouveau avec le chlore, et l'oxygène avec le métal? non sans doute. L'alcali joue ici un rôle de réactif ; or il est dans la nature du réactif d'opérer une réaction, comme l'indique si implicitement son nom.

L'acide hydrochlorique combiné avec les bases oxygénées donne naissance à des chlorures.

EXPÉRIENCES SUR LA DÉCOMPOSITION DU SOUFRE.

Il y a déjà quelque temps que certaines expériences ont fait présumer que le soufre, rangé jusqu'à présent parmi les corps simples, pouvait bien n'être qu'un corps composé de substances déjà connues, telles que l'oxygène, l'hydrogène , l'azote, et d'un radical qui peut-être était un des corps simples connus, ou peut-être un nouveau corps n'ayant jamais été isolé. On a trop tôt abandonné ces recherches, qui auraient pu avoir un résultat important pour la science. Je vais parler de quelques expériences qui, je crois, pourraient servir à découvrir les trois corps déjà nommés et à isoler le radical, si vraiment les suppositions que l'on a faites ont quelque fondement.

1° Le soufre contient-il de l'hydrogène ?

Pour résoudre cette question on pourrait traiter le soufre des quatre manières suivantes :

1° Par l'oxygène à haute température ; 2° par le même corps et l'électricité ; 3° par le chlore au moyen des mêmes agens; 4° par l'azote traité de même.

Analyse du soufre par l'oxygène à une température élevée.

Cette analyse est fondée sur la grande affinité que chacun connaît à l'hydrogène pour l'oxygène à la chaleur rouge et au-dessus. Pour réussir à la faire, voici la manière dont il convient de procéder :

Placez dans un fourneau à réverbère un tube droit de grès ou de porcelaine, fermé d'un côté par un bouchon percé de deux trous, desquels partiront deux tubes courbés à angle droit, destinés à s'adapter par leur autre extrémité à deux matras placés sur deux petits fourneaux. De l'autre côté le tube de grès doit s'adapter exactement dans le trou d'un bouchon fermant un des orifices d'un tube de verre d'un pouce et demi environ de diamètre. Ce tube sera entouré d'un mélange réfrigérant et se joindra par son extrémité libre à une allonge munie elle-même d'un trou pratiqué à la lampe, environ trois pouces avant l'extrémité du col et en haut; du col de l'allonge partira un tube courbé se rendant sous l'eudiomètre plein de mercure, au haut duquel on placera un petit morceau de potassium.

Voici quel est le but de cet appareil et la manière de s'en servir. On sait que l'oxygène à une haute température a une affinité très-grande pour l'hydrogène, puisqu'il décompose presque tous les corps oxygénés, sauf quelques oxydes métalliques. Donc, si dans un tube rouge-blanc on fait arriver par un des matras du soufre en vapeur et un courant de gaz

oxygène, et que la présence de l'hydrogène dans le soufre soit réelle, voici ce qui se passera : l'oxygène en excès formera de l'eau avec cet hydrogène et de l'acide sulfureux, si toutefois il peut se produire après cette décomposition préalable du soufre. Si le résidu du soufre décomposé est fixe, il restera dans le tube refroidi ; si au contraire il est volatil, il passera par le trou supérieur de l'allonge avec l'acide sulfureux (s'il y en a) et l'excès d'oxygène. Quant à l'eau déjà liquéfiée par le refroidissement exercé sur le gros tube et l'allonge, elle coulera dans le petit tube adapté au col de celle-ci, et ira par bulles oxyder le potassium avec dégagement de lumière, sans danger pour l'opérateur, à cause de la petite quantité qui arrivera à la fois. Mais il pourrait très-bien se faire que, malgré l'ouverture de dégagement, quelques portions d'acide sulfureux ou d'oxygène libre vinssent oxyder le potassium et faire croire faussement à la présence de l'eau ; mais à la fin de l'opération il sera toujours facile de savoir à quoi s'en tenir sur la présence ou l'absence de l'eau ; car si le potassium a été oxydé par ce dernier corps, il y aura de l'hydrogène résultant de la décomposition du liquide. Au contraire, les autres gaz ne peuvent en donner ; afin donc d'être certain de la formation, puis de la décomposition consécutive de l'eau, on fera passer dans l'eudiomètre quelques bulles d'oxygène, et au moyen d'une étincelle électrique on s'assurera si l'hydrogène existe ; car dans ce dernier cas il y aura une secousse non équivoque et formation d'une quantité d'eau égale à la quantité qui aura été décomposée (si l'on a mis assez d'oxygène), ce que l'on pourra d'ailleurs constater au moyen d'un petit fragment de chlorure de calcium (hydrochlorate de chaux.)

2° Si sous le mercure on emplit un eudiomètre au tiers environ de gaz oxygène et qu'on y fasse arriver

du soufre en vapeur, une partie restera à cet état quelques instans ; une partie se condensera en arrivant dans l'eudiomètre, mais elle sera toujours à l'état très-divisé ; de sorte que si on fait arriver dans l'eudiomètre une forte décharge électrique, il est pour ainsi dire impossible qu'il ne se produise pas de l'eau, si le soufre contient la moindre partie d'hydrogène, car l'affinité de ce gaz pour l'oxygène est peut-être encore plus forte sous l'influence de l'électricité que sous celle du calorique. La formation de l'eau sera suffisamment dénotée par la secousse qu'elle produira ; et si l'on veut, pour plus de sûreté, on pourra le constater par le chlorure de calcium, ou même par le potassium, comme dans l'expérience précédente.

3° Un troisième moyen de reconnaître la présence de l'hydrogène dans le soufre, en supposant son existence, c'est de le traiter par le chlore à une haute température. Pour faire cette expérience, on se sert de l'appareil que j'ai indiqué pour l'analyse par l'oxygène, avec ces légers changemens : dans le col de l'allonge on placera quelques petits morceaux de papier bleu de tournesol, on supprimera le petit trou de dégagement, et, au lieu du tube recourbé passant dans l'eudiomètre à mercure, on en mettra un droit se rendant dans un flacon de Woulf tritubulé, contenant très-peu d'eau distillée, duquel partira d'abord un tube de sûreté, puis un autre tube en U à gaz se rendant sous une éprouvette pleine de mercure. Par ce moyen, en cas qu'il se forme de l'acide chlorhydrique (comme cela doit arriver si le soufre contient de l'hydrogène), on pourra recueillir à l'état liquide et à l'état gazeux pour analyser à loisir le produit dont l'acidité aura déjà été reconnue par le papier bleu de tournesol placé dans le col de l'allonge, etc., etc.

RÉFLEXIONS SUR UNE LECTURE DE LA CHIMIE ORGANIQUE.

L'analyse qualitative et quantitative des substances immédiates s'appuie sur cette propriété générale à ces substances, qu'elles ne contiennent jamais assez d'oxygène pour convertir leur hydrogène en eau et leur carbone en acide carbonique, que lorsqu'il se trouve en quantité suffisante pour qu'ils puissent se former; ces composés ont toujours lieu.

Aussi prend-on, pour les analyser, un corps plus ou moins désoxygénable avec lequel on le met en contact à une température plus ou moins élevée; ce corps est destiné à fournir tout l'oxygène nécessaire à la formation de l'eau et de l'acide carbonique. La température élevée à laquelle on opère empêche l'eau de se liquéfier. Lors donc que ces matières, étant dans un tube de verre chauffé au rouge, sont décomposées, et ont donné lieu aux nouvelles combinaisons, on brise l'extrémité du tube effilé à cet effet; puis on aspire par l'extrémité opposée de l'appareil, ce qui force la vapeur d'eau et l'acide carbonique à le traverser.

Ces gaz passent d'abord dans un tube où se trouve du chlorure de calcium sec, qui absorbe l'eau tout entière. L'acide carbonique ainsi desséché se rend dans un tube de Liebig, où se trouve de la potasse caustique avec laquelle il forme du carbonate de potasse; ainsi comparant le poids exact du chlorure de calcium et de la potasse, avant et après l'opération, la différence indique combien d'eau et d'acide carbonique il s'est formé, et par conséquent combien d'hydrogène et de carbone il y avait dans la matière, puisqu'on sait pour combien ces deux corps entrent dans l'eau et dans l'acide carbonique.

Il faut multiplier la différence des poids du chlorure de calcium par 0,110945; celle de la potasse par 0,276507.

Ainsi, pour analyser 25 grammes de *lactine*, il faut les mêler avec 300 gr. de bioxyde de cuivre, et les exposer à la chaleur rouge; alors on fait passer les produits au travers de l'appareil, et le chlorure de calcium, qui pesait d'abord 150, pèse après 164, 4 gr. 88; il y a donc 14, 88 d'eau produite; la potasse a absorbé une quantité d'acide carbonique, qui a augmenté de 36, 59 le poids qu'elle avait auparavant. Au contraire, le tube qui contenait 337 gr. de matière n'en contient plus que 273, 53, à cause des 25 gr. de lactine gazéfiée, et de la perte de 26, 47 d'oxygène, qui ont formé avec le carbone de l'acide carbonique, de sorte qu'il n'y a que 251, 24 de bioxyde de cuivre convertis en protoxyde, ainsi que l'analyse du résidu le démontre.

Multipliant le poids de l'eau par 0, 1109, et celui de l'acide carbonique par 0, 2765, on a pour la composition des 25 gr. de lactine :

carbone	10, 12.
hydrogène	1, 65.
oxygène	13, 23.
	25, 00.

LE CAOUTCHOUC.

La chimie organique est une des branches les plus importantes des sciences naturelles ou physiques; et quoique ce ne soit que depuis à peu près une vingtaine d'années qu'elle a fixé d'une manière spéciale l'attention des savans, dont les laborieuses études ont amené de si belles découvertes, elle a déjà fourni aux arts une foule d'applications utiles en tous genres,

et promet de beaux résultats à qui voudra s'y adonner consciencieusement.

Le caoutchouc, nommé aussi gomme élastique, importé d'Amérique vers le commencement du dix-huitième siècle, réclame une des premières places, et mérite que l'on fixe sur lui d'une manière particulière l'attention des industriels. En effet, quel avantage ne doit-on pas retirer d'un corps qui jouit d'autant de propriétés? Je ne parlerai point de celle qu'il a d'être, comme le verre, inodore, inattaquable par tous les réactifs, et, de plus, de l'emporter sur lui par son élasticité, ce qui l'a rendu si précieux pour toutes les expériences qui demandent cette précision indispensable pour une science telle que la chimie. Le caoutchouc, porté à une certaine température, donne naissance à une huile dans laquelle il se dissout de même que dans les éthers; cette huile remplacerait avec avantage la graisse dans les machines, et le goudron pour les cordages des bâtimens; car l'on sait que la graisse détériore peu à peu les rouages des machines où il entre du cuivre et certains métaux, qui forme par son contact des sels et des oxydes, et que le goudron rend les câbles rudes, et ôte aux cordages cette flexibilité si utile dans les manœuvres : l'huile de caoutchouc, au contraire, leur donnerait de la souplesse, et les préserverait également de l'humidité. En la distillant on obtient un vernis totalement impénétrable, qui, appliqué en couche très-mince sur le fer, l'empêche d'être rongé par la rouille. Je finirai en indiquant, pour cette propriété, une application qui ne serait pas sans intérêt pour un pays vignoble. Lorsque l'on conserve un vin en tonneau, il résulte de l'évaporation qui provient de la capillarité du bois une perte considérable, qui a été évaluée à un litre par mois. Supposons, par exemple, un propriétaire qui garde une récolte de cent pièces : quelle

ne sera pas sa perte après vingt ans ! Une légère couche de ce vernis préviendra un dommage qui, avec le temps, devient exorbitant; et ce vernis, qui revient à peu de frais, et dont le prix diminuera de plus d'un tiers lorsqu'on extraira le caoutchouc de toutes les plantes qui le renferment, n'aura jamais besoin d'être renouvelé. Je passe sous silence la foule d'applications que l'on en fait depuis quelque temps, depuis que les Anglais sont parvenus à le tisser pour bretelles, etc. Je pense que tous les avantages que je viens d'exposer sont suffisans pour prouver la supériorité de ce corps.

ÉTUDE

DE L'HISTOIRE NATURELLE.

L'élève lit chaque jour, ou au moins à des jours réguliers, un petit abrégé d'histoire naturelle ou celui de Delafosse (1). Il apprend l'histoire naturelle d'un animal dans chaque ordre, puis il y rapporte successivement les autres. Nous avons choisi le chien parmi les mammifères, parce que c'est l'animal le plus connu de tout le monde. Nous avons pris la mouche parmi les insectes, par la même raison, etc.

MAMMIFÈRES.

Ainsi donc, l'élève lit l'histoire du chien dans un petit traité pour l'apprendre, et ensuite il lit celle de l'homme, des singes, etc., pour les rapporter. Il doit prouver qu'il a fait ces rapports en nous disant, par exemple, ce qui suit :

Le chien appartient au *règne animal ;* il est dans l'*embranchement des vertébrés à sang chaud*, puisqu'il a une *colonne vertébrale* ou *échine* qui se prolonge en une *queue*. Il est de l'*ordre des mammifères*, de la *classe des carnassiers*, de la *famille des carnivores*, de la *tribu des digitigrades*, où il forme un *genre* dans lequel on distingue les *chiens* ou *loups* et les *renards*.

---

(1) Ce travail est extrait en grande partie du journal *l'Émancipation intellectuelle*. Nous le rapportons ici, parce que nous avons pris cette marche pour l'enseignement de l'histoire naturelle au Lycée national, et que nous en avons reconnu les bons effets.

Quoiqu'il ait quatre membres comme l'*homme*, le *singe* et la *chauve-souris*, il ne pouvait pas être de l'ordre des *bimanes* comme le premier, ni de l'ordre des *quadrumanes* comme le second, ni de la famille des *cheiroptères* comme la troisième.

Par rapport à sa nourriture, il n'est pas de la famille des *insectivores* comme la *taupe*.

Par sa marche, il est hors de la tribu des *plantigrades*, où se trouve l'*ours*.

Enfin, bien qu'il nage comme tous les mammifères, il ne pouvait être classé parmi ceux qui vivent plus aisément dans l'eau que sur la terre, et dont on a fait une tribu dite des *amphibies*, où l'on trouve le *veau marin* ou *phoque*.

Bien entendu que l'élève doit donner seul les explications suivantes :

Colonne vertébrale, sorte de tige osseuse formée par la superposition des vertèbres, os courts, épais et anguleux.

Mammifères, animaux ayant des mamelles. Ils sont *vivipares*, c'est-à-dire que leurs petits naissent tout vivans.

Carnassiers, quadrupèdes onguiculés (ayant des griffes). Ils ont trois sortes de dents, mais ils n'ont pas la poche des marsupiaux, ni le pouce *opposable*, c'est-à-dire, qui peut être rapproché des autres doigts.

Carnivores, vivant de chair.

Digitigrades, qui marchent sur les doigts.

Bimanes, ayant deux mains aux membres qui tiennent à la poitrine.

Quadrumanes, ayant quatre mains.

Cheiroptères, dont les membres antérieurs sont changés en ailes.

Plantigrades, qui marchent sur la plante des pieds.

Amphibies, vivant sur la terre et dans l'eau.
Etc., etc.

Nous disons que l'on peut suivre cette marche ; en effet, c'est apprendre quelque chose et y rapporter le reste.

L'élève continue à étudier et à raconter l'histoire naturelle du chien, jusqu'à ce qu'il ait épuisé les rapports qu'il a remarqués entre ce mammifère et ceux des autres ordres. Exemple :

Le chien a de chaque côté des dents antérieures, à chaque mâchoire, deux dents grosses et saillantes, qu'on appelle *canines*, et qui le distinguent des mammifères de la classe des *rongeurs*, qui sont dépourvus de dents. Tels sont le *rat*, qui est de la section des *claviculés*, c'est-à-dire ayant des clavicules, et le *lièvre*, de la section des *acléidiens*, c'est-à-dire sans clavicules.

Il est inutile de dire, d'après ce qui précède, que le chien ne pouvait être mis dans la classe des *édentés*, qui manquent constamment d'*incisives*, presque toujours de canines, et souvent de toute espèce de dents, tels que les *paresseux*, qui forment un seul genre de la famille des *tardigrades*, et les *fourmiliers*, qui sont un des genres des *édentés propres*, et vivent principalement de fourmis.

Le chien transporte ses petits dans sa gueule, tandis que la femelle des animaux de la classe des *marsupiaux* a une poche entre les cuisses pour les porter. Dans cet ordre, les *sarigues* se distinguent encore du chien en ce que, leurs membres postérieurs ayant le pouce opposable aux autres doigts, elles forment la famille des *pédimanes*.

Le chien, étant *onguiculé*, ne peut être classé dans la classe des *pachydermes*, qui sont *ongulés* comme le *cochon*. Il se distingue en outre de la première famille en ce que jamais aucune espèce de chien n'a

offert un museau prolongé en forme de trompe comme celle de l'éléphant, qui est un pachyderme *proboscidien*.

Parmi les nombreuses différences qui existent entre le chien et le cheval, il en est une qui a fait mettre le cheval dans une classe à part, dite des *solipèdes*, parce qu'il n'a qu'un doigt : or le chien en a plusieurs; il se distingue même de tous les autres digitigrades en ce qu'il a cinq doigts aux pieds de devant et quatre seulement aux pieds de derrière.

Les mammifères de la classe des *ruminans* se distinguent du chien par la rumination, outre leurs *sabots* et leurs *cornes*, et leur nourriture végétale et leurs mœurs douces, puisque le chien est glouton et carnivore, et qu'il n'a que des oreilles et point de cornes comme le *bœuf*, etc.

Les naturalistes cherchent quelquefois des traits particuliers de dissemblance entre des animaux si différens qu'ils ne peuvent pas être confondus, même au premier aspect. Ainsi la *baleine*, qui donne son nom à la classe des *cétacés*, outre le manque de cou et de membres postérieurs et la ressemblance de ceux de devant avec des nageoires, et enfin, sa forme semblable aux poissons, comme tout le monde le sait, diffère encore du chien par les oreilles. En effet, quoique les cétacés aient des oreilles ouvertes au dehors, ces oreilles n'ont pas de pavillon extérieur comme celui que nous coupons à quelques-uns de nos chiens domestiques.

Puis l'élève doit pouvoir donner les explications suivantes :

Clavicules, os allongés, qui s'étendent de l'épaule au-dessus des deux premières côtes, l'un à droite, l'autre à gauche.

Tardigrades, lents marcheurs.

Pédimanes, ayant des mains pour pieds de derrière.

Pachydermes, à peau épaisse.

Ongulés, ayant des sabots.

Proboscidiens, ayant une trompe.

Solipèdes, ayant le pied d'une seule pièce.

Ruminans, qui font revenir les alimens dans la bouche pour les remâcher.

Cétacés de *Cetus*, mot latin qui signifie *baleine*.

CLASSE DES OISEAUX.

Nous avons choisi le moineau dans la classe des oiseaux. L'élève apprendra donc *le moineau* dans son abrégé, et lira ensuite l'histoire des autres oiseaux pour la rapporter. Ainsi il dira par exemple :

Le moineau forme un des sous-genres du genre *fringille*, de la tribu des *granivores*, de la famille des *conirostres*, de l'ordre des PASSEREAUX.

Puisque le moineau vit de graines et d'insectes, et non de chair, il n'est pas dans l'ordre des RAPACES comme l'*aigle*, qui est de la famille des *diurnes* dans cet ordre, ou comme le *hibou*, qui est de la famille des *nocturnes*. D'ailleurs il n'a pas les serres de l'aigle et ne chasse pas la nuit comme le hibou.

Le moineau n'est pas de l'ordre de GRIMPEURS ou ZYGODACTYLES, parce qu'il n'a pas deux doigts dirigés en avant et deux en arrière comme le *perroquet*.

Les narines du moineau ne sont pas recouvertes, comme celles des oiseaux de l'ordre des GALLINACÉS (*la poule*, etc.), par une membrane écailleuse.

Le moineau se distingue bien aisément des GRALLES ou ÉCHASSIERS, ordre d'oiseaux qui ont les tarses tellement longs qu'on les a comparés à des hommes montés sur des échasses : telle est l'*autruche*, qui est un genre de la famille des *brévipennes*.

Enfin le moineau ne peut pas être confondu avec les oiseaux de l'ordre des PALMIPÈDES, puisqu'il n'a pas les pieds palmés comme ces oiseaux dont le *canard* nous offre un genre dans la famille des *lamellirostres*.

Puis l'élève cherche et donne l'explication des termes techniques :

Fringille est synonyme de moineau.
Granivores, qui mangent des graines.
Conirostres, ayant un bec conique.
Passer, en latin veut dire moineau.
Diurnes, de jour.
Zygodactyles, ayant les doigts par paires.
Gallina, en latin veut dire poule.
Tarse, partie postérieure du pied.
Brévipennes, à ailes courtes.
Palmipèdes, pieds palmés.
Lamellirostres, à becs aplatis.

VERTÉBRÉS A SANG FROID. OVIPARES.

REPTILES.

La grenouille.

La grenouille est de la famille des *anoures* dans l'ordre des BATRACIENS. Elle est recouverte d'une peau nue et visqueuse qui n'adhère presque pas aux chairs qu'elle recouvre, et l'animal peut la remplir d'air et s'enfler à volonté. Ce ballonnement la garantit assez bien des coups extérieurs ; cependant il y a loin de là à la *carapace* et au *plastron* de la *tortue*, qui est de l'ordre des CHÉLONIENS.

La grenouille n'a pas de queue comme le *lézard*, de la famille des *lacertiens*, dans l'ordre des SAURIENS.

La grenouille, ayant des membres, ne peut être

comparée, sous ce rapport, avec les OPHIDIENS : telle est, dans cet ordre, la *vipère*, de la tribu des *serpens venimeux* dans la famille des *serpens*.

Anoures, sans queue.

Batraciens, de *Batrachos*, mot grec qui signifie *grenouille*.

Chéloniens, de *Chèlone*, mot grec qui signifie *tortue*.

Lacertiens, de *Lacerta*, mot latin qui signifie *lézard*.

Sauriens, de *Saurus*, mot latin qui signifie *crocodile*.

Ophidiens, de *Ophis*, mot grec qui signifie *serpent*.

POISSONS.

La carpe.

La carpe est un genre de la famille des *cyprins* dans l'ordre des MALACO-PTÉRYGIENS et le sous-ordre des *malaco-ptérygiens abdominaux*.

La carpe se distingue de la *morue*, qui est un sous-genre de la famille des *gadoïdes*, appartenant au sous-ordre des *malaco-ptérygiens* dits *subbrachiens*, en ce que, chez la carpe, les nageoires ventrales sont situées à la partie postérieure à une grande distance des pectorales, tandis que dans la morue les ventrales sont situées près des pectorales ; d'ailleurs la carpe est un poisson d'eau douce, comme la plupart des malaco-ptérygiens abdominaux, tandis que la morue, ainsi que tous les malaco-ptérygiens subbrachiens, sont des poissons de mer.

La carpe ne saurait être confondue avec les poissons du troisième sous-ordre de malaco-ptérygiens dits *apodes*, parce que ceux-ci n'ont pas de nageoires ventrales. On connaît dans ce sous-ordre l'*anguille*, qui donne son nom à la famille des *anguilliformes*, et qui a 1° les pectorales placées très-près du cou, et 2° une dorsale qui commence assez loin derrière ces

nageoires et qui se prolonge jusqu'à l'*anale*, avec laquelle elle se confond.

La carpe, qui est longue et ovale, diffère tellement au premier coup d'œil de la *raie*, qui est large et aplatie, qu'il semblerait inutile de les caractériser plus amplement. Mais la raie appartient à l'ordre des CHONDRO-PTÉRYGIENS, où elle forme un genre dans la famille des *sélaciens* ou *plagiostomes*. Or les caractères des chondro-ptérygiens sont la nature cartilagineuse de leurs os, dont on ne trouve quelquefois que des vestiges, et le défaut de véritables écailles comme celles de la carpe. Enfin presque tous les chondro-ptérygiens sont *vivipares*, tandis que la carpe, comme les autres poissons, est ovipare.

Malaco-Ptérygiens, à nageoires molles.

Malaco-Ptérygiens abdominaux, à nageoires molles tenant au ventre.

Gadoïdes, de *Gadus*, mot latin qui signifie morue.

Malaco-Ptérygiens subbrachiens, à nageoires molles sous les épaules.

Apodes, sans pieds, c'est-à-dire sans nageoires ventrales.

Anale, qui a rapport à l'anus, orifice inférieur du canal intestinal.

Plagiostomes, à bouche transversale.

Chondro-Ptérygiens, à nageoires cartilagineuses.

MOLLUSQUES.

L'escargot.

L'*escargot* ou *limaçon*, de la famille des *limacinés*, ordre des *pulmonés*, classe des GASTÉROPODES, ne pouvait pas être mis dans la classe des CÉPHALOPODES, parce qu'il n'a pas, comme eux, une coquille symétrique, ni autant de *tentacules*; telle est la *seiche*,

qui donne son nom, dans cette classe, à la famille des *sépiaires*, et dont on voit la coquille, appelée *os de seiche*, suspendue dans la cage des serins, pour leur servir à aiguiser leur bec.

L'escargot n'a pas non plus les nageoires que l'*hyale*, ou *crystal* de mer, qui forme la classe des PTÉROPODES, offre de chaque côté de la bouche.

L'escargot ne peut être confondu avec l'*huître*, qui est un genre de la famille des *ostracés*, ordre des *monomyaires*, classe des ACÉPHALES. En effet, l'huître et les autres mollusques de cette classe n'ont pas de tête, leur coquille est *bivalve*, etc.

Enfin l'escargot étant gastéropode, il ne pouvait pas être confondu avec les CIRRHOPODES, qui ont des espèces de membres cornés et articulés, une coquille de plusieurs pièces, point de tête distincte, et un *manteau* de même que les acéphales.

ARTICULÉS.

L'araignée.

L'*araignée* est si loin du *ver de terre* ou *lombric*, qui forme avec la *sangsue* l'ordre des *endobranches* dans la classe des ANNÉLIDES, qu'on s'étonnerait de voir ces animaux dans le même embranchement, si, d'après tout ce qui précède, on ne comprenait bien ce que c'est que vertébrés, mollusques et articulés. D'ailleurs les annélides seuls n'ont pas de membres articulés.

L'araignée, ou plutôt le *scorpion*, qui forme avec elle les deux familles des *aranéides* et des *pédipalpes* de l'ordre des *pulmonaires* dans la classe des ARACHNIDES, pourrait être confondue avec l'*écrevisse*, genre de la famille des *macroures*, ordre des *pédiocles*, classe des CRUSTACÉS, si l'on ne faisait attention que les

arachnides ont toujours quatre paires de membres et jamais d'*antennes* ou cornes à la tête, tandis que les crustacés ont le plus souvent sept paires de membres et des antennes.

La même considération a empêché de mettre l'*araignée* dans la classe des MYRIAPODES, qui ont au moins dix paires de pattes et quelquefois plus de cent.

La classe des INSECTES se divise en un grand nombre d'ordres; nous en avons choisi un bien connu, pour y rapporter tous les autres.

La mouche.

La *mouche* a deux ailes; aussi elle est de l'ordre des DIPTÈRES, famille des *athéricères*, tandis que *la puce*, qui n'en a pas, est de l'ordre des APTÈRES, famille des *siphonaptères*.

Mais les ailes de la mouche ne sont pas repliées en travers et recouvertes par des *élytres*, comme celles des *hannetons*, qui sont de l'ordre des COLÉOPTÈRES, famille des *lamellicornes*, tribu des *scarabéides*.

Les ailes de la mouche ne sont pas non plus plissées en long comme celles des ORTHOPTÈRES, dont la *saûterelle* est un genre dans la famille des *sauteurs*.

La mouche a une *trompe*, tandis que les HÉMIPTÈRES ont une espèce de bec : tel est le *puceron*, de la famille des *aphidiens*.

La mouche n'a que deux ailes, tandis que la *demoiselle* ou *libellule* a quatre ailes de la même consistance et *réticulées*. Cet insecte est de la famille des *subulicornes*, de l'ordre des NEVROPTÈRES. Quant à *l'abeille*, qui a aussi deux ailes de plus que la mouche, elle est de l'ordre des HYMÉNOPTÈRES, de la famille

des *mellifères*. Les nervures de ses ailes sont longitudinales.

Outre que la mouche n'a jamais que deux ailes, elles ne sont pas écailleuses comme celles des LÉPIDOPTÈRES, qui d'ailleurs ont quatre ailes. Le *papillon* est de la famille des *diurnes*.

RAYONNÉS.

L'éponge.

Le *polype de l'éponge* est de la famille des *corticifères*, ordre des *sympolypes*, de la classe des POLYPES.

Les animaux de l'*éponge* sont les plus simples que l'on connaisse : ils forment une masse gélatineuse en se rapprochant, d'isolés qu'ils étaient d'abord, et en pénétrant dans les tubes de leur *polypier* après avoir recouvert sa surface. Ils n'ont pas l'espèce de squelette des ÉCHINODERMES et leur peau solide garnie d'épines ; enfin ils sont *gemmipares*, et non pas *ovipares* comme eux.

Les éponges ne peuvent être confondues avec les ENTOZOAIRES, que l'on croit *ovipares*, parce qu'ils n'ont pas de bouche et d'*anus* distincts, comme ces animaux, que l'on a appelés *vers intestinaux*, parce qu'ils ressemblent aux *annélides*.

Les éponges, adhérant aux rochers et ne changeant point de place, ne peuvent être mises dans la classe des ACALÈPHES ou *orties de mer*, qui se meuvent avec facilité dans les eaux, sur lesquelles elles répandent une lueur phosphorique : telle est la *méduse*.

Enfin, les éponges, ayant quelquefois vingt pouces de long, n'exigent jamais, pour être vues, le secours du microscope, comme les MICROZOAIRES qu'on découvre dans l'eau, les liquides en fermentation, la

pâte à faire du pain, la colle, le vinaigre, etc. : telle l'*anguille du vinaigre*, etc.

Pulmonés, ayant des poumons.

Gastéropodes, *ventre-pied*, qui rampent sur le ventre.

Céphalopodes, pieds sur la tête.

Tentacules, espèce de cornes ou d'appendices mobiles.

Sépiaires, de *sepia*, seiche.

Ptéropodes, nageoires-pieds.

Ostracés, de *ostracon*, huître.

Monomyaires, d'un seul muscle ou faisceau de fibres charnues.

Acéphales, sans tête.

Bivalves, à deux *valves* ou pièces.

Cirrhopodes, cirrhes-pieds. Les *cirrhes* sont des rudimens ou ébauches de membres articulés.

Endobranches, *branchies* intérieures. Les branchies sont des organes qui filtrent l'eau pour en tirer le peu d'air qu'elle contient.

Annélides, animaux dont le corps est *annelé*, c'est-à-dire entouré d'anneaux.

Pédipalpes, dont les mandibules se terminent en pinces et ressemblent à des espèces de bras.

Macroures, à longue queue.

Pédiocles, dont les yeux sont supportés par un pédicule mobile.

Crustacés, couverts d'une croûte.

Myriapodes, dix mille pieds.

Diptères, à deux ailes.

Aptères, sans ailes.

Siphonaptères, sans ailes et à siphon ou suçoir.

Coléoptères, à ailes dans un étui.

Lamellicornes, à cornes aplaties.

Scarabéides, de scarabé, hanneton.

Orthoptères, à ailes droites.

Hémiptères, à demi-ailes.
Aphidiens, de *aphis*, puceron.
Réticulées, en réseau.
Subulicornes, à cornes en forme d'alène.
Névroptères, à ailes ayant des nervures.
Hyménoptères, à ailes membreuses.
Mellifères, porte-miel.
Lépidoptères, à ailes écailleuses.
Polypes, à plusieurs pieds ou tentacules.
Corticifères, porte-écorce.
Sympolypes, polypes réunis.
Polypier, demeure des sympolypes.
Echinodermes, à peau épineuse.
Gemmipares, qui se reproduisent par bourgeons.
Entozoaires, animaux qui vivent dans l'intérieur d'autres animaux.
Anus, orifice inférieur du canal intestinal.
Microzoaires, petits animaux.

Voilà la moitié du règne organique terminée. La section des végétaux, qui forment l'autre moitié, et les minéraux, qui forment le règne inorganique, n'ont pas ensemble le tiers de l'étendue du règne animal ; ils compléteront le petit Manuel d'histoire naturelle de l'Enseignement universel. Quand on saura bien ce petit Manuel, on pourra aisément y rapporter tous les traités.

VÉGÉTAUX OU PLANTES.

DICOTYLÉDONÉS.

Le pavot.

Le *pavot* est de la classe des THALAMIFLORES, famille des *papavéracées*. Il a ses *étamines* attachées au *réceptacle*, et diffère très-bien en cela de la *rose*, qui a

ses étamines attachées au *calice ;* aussi la rose est-elle de la classe des CALICIOFLORES, famille des *rosacées*.

Le pavot a le *périgone polyphylle*, tandis que le *lilas* est de la famille des *jasminées* et de la classe des COROLLIFLORES, c'est-à-dire de ces plantes chez lesquelles le *périgone* est *double* aussi, mais *monophylle* et les étamines naissent de la *corolle*.

Enfin le pavot se distingue suffisamment des plantes de la classe des MONOCHLAMYDÉES ou *apétales*, dont le périgone est *simple :* tel est le *buis*, de la famille des *euphorbiacées*.

MONOCOTYLÉDONÉS.

Le lis.

Le lis est de la famille des *liliacées*, classe des MONOPÉRÉGYNES. Il a ses étamines adhérentes aux *sépales* de son calice, autour de l'*ovaire*, tandis que celles de l'*iris* sont insérées sur le *pistil*, au-dessus de l'ovaire, qui est *adhérent* et *infère*. Cette plante donne son nom à la famille des *iridées*, de la classe des MONOÉPIGYNES.

Le lis, ayant ses étamines *périgynes*, diffère ainsi de la classe des MONOHYPOGYNES, dans laquelle les étamines naissent de dessous l'ovaire, qui est *libre* et *supère*. Exemple : le *blé*, de la famille des *graminées*.

ACOTYLÉDONÉS.

On trouve dans cet embranchement les *mousses*, qui diffèrent tellement des *fougères* et autres familles de la classe des CRYPTOGAMES, qui les renferme, qu'il est inutile de s'y arrêter.

Il en est de même de la classe des AMPHIGAMES, où se trouvent les *champignons*, de la famille des

fungacés, qui sont très-distinctes des familles des *lichénées*, qui n'ont pas le chapeau des champignons, et des *algues*, qui flottent dans les eaux.

Dicotylédonés, dont l'amande de la graine est formée de deux parties.

Etamine, organe composé d'un filet ou filament surmonté d'une *anthère*, ou poche membraneuse qui renferme une poussière appelée *pollen*.

Réceptacle, sommet du *pédoncule* ou queue de la fleur.

Calice, enveloppe extérieure dans un *périgone* double, ou ce périgone lui-même quand il est simple.

Périgone, ensemble des enveloppes florales qui entourent le pistil et les étamines.

Polyphylle, formé de plusieurs pièces.

Monophylle, d'une seule pièce.

Corolle, la plus intérieure des enveloppes dont se compose le périgone quand il est double.

Monochlamydés, à un seul manteau, c'est-à-dire n'ayant qu'un calice.

Apétales, sans *pétales*, c'est-à-dire sans feuilles de corolle.

Monocotylédonés, dont l'amande est d'une seule pièce.

Sépales, divisions du calice.

Ovaire, partie inférieure du pistil.

Pistil, organe qui est composé de l'ovaire, du *style*, qui est un prolongement filiforme de celui-ci, et du *stigmate*, extrémité gonflée du style.

Acotylédonés, sans cotylédons, c'est-à-dire sans amandes.

Cryptogames, sans pistils ni étamines.

Amphigames, à double reproduction, parce qu'ils se reproduisent aussi par boutures.

MINÉRAUX.

GAZOLYTES AÉRIFORMES.

L'eau.

L'eau est de la famille des gazolytes *aériformes*, qui sont au nombre de sept : l'*oxygène*, l'*hydrogène*, l'*eau*, l'*azote*, l'*air*, l'*ammoniaque*, et le *chlore*.

Elle est composée des deux premiers, l'oxygène et l'hydrogène, qui sont deux gaz. Elle diffère de l'air en ce que celui-ci est composé d'oxygène, d'hydrogène et d'azote, et ne se présente jamais à l'état liquide comme l'eau. L'eau n'a ni l'odeur piquante ni le goût âcre de l'ammoniaque, et elle ne détruit pas les couleurs et les odeurs comme le chlore.

GAZOLYTES SOLIDES.

Le carbone.

Le carbone est un genre de cette famille qui constitue le *diamant* quand il est pur et la *houille* quand il est uni à l'hydrogène et quelquefois à un peu de fer ou d'oxygène.

Il ne brûle pas, comme le *soufre*, avec une fumée suffocante ; il ne s'enflamme pas au contact de l'air comme le *phosphore ;* il ne répand pas en brûlant des vapeurs blanches et une odeur d'ail comme l'*arsenic*. La houille n'est pas dure comme la *silice*, qui ne peut être fondue qu'en la mélangeant avec la *soude* et la *potasse* pour former le *verre*. Les variétés du *quartz* (espèce de silice) sont colorées en jaune, rose, bleu, violet, etc., et désignées sous le nom de topazes, rubis, saphirs, améthystes, etc., pour imiter les pierres précieuses correspondantes.

Enfin la houille, qui brûle si facilement, ne ressemble pas du tout à une espèce de silice appelée *asbeste*, qui est incombustible, et dont une variété, nommée *amiante*, a assez de souplesse pour être filée et faire des tissus, des mèches, des gants, etc., qu'on jette au feu pour les nettoyer.

LEUCOLYTES TERREUX.

Le corindon (rubis, etc.).

Le *corindon* est un genre de l'*alumine*, genre de la famille des leucolytes, dits *terreux* ou *terres*. Il forme les bijoux les plus estimés après le diamant, tels que le saphir, le rubis, l'émeraude, etc.

LEUCOLYTES ALKALINS.

La *chaux* est un sous-genre dans cette famille. Une espèce nommée le *calcaire* est une combinaison de la chaux avec l'*acide carbonique*, dont les variétés sont le *marbre*, l'*albâtre*. Une autre espèce nommée *gypse* donne le *plâtre*, etc.

La chaux ne brûle pas la peau comme la *potasse*.

La chaux n'entre pas dans les assaisonnemens, comme la *soude*, dont une combinaison est le sel de cuisine.

LEUCOLYTES MÉTALLIQUES.

L'argent.

Tout le monde connaît l'*argent*.

Sa légèreté et son éclat le distinguent de l'*étain*, autre genre de la même famille. Il ne se brise pas comme l'*antimoine*. Il ne devient pas plus fragile,

comme le *zinc*, mais plus ductile, au contraire, à mesure qu'il s'échauffe.

L'argent ne s'altère pas si facilement à l'air que le *plomb*.

Il n'est pas fluide comme le *mercure* ou *vif-argent*.

CHROÏCOLYTES DUCTILES.

Le fer.

Le fer est moins pesant que le *platine*, qui n'est pas, comme lui, fusible et altérable à l'air. Il n'est pas si ductile que l'or, et ne résiste pas, comme lui, à l'air, à l'eau et aux acides en général. Il ne forme pas de *vert de gris*, comme le *cuivre*, en se combinant à l'oxygène.

CHROÏCOLYTES CASSANS.

Ce sont le *manganèse*, le *cobalt* et le *chrôme*.
Gazolytes, dissolutions gazeuses.
Leucolytes, dissolutions blanches.
Chroïcolytes, dissolutions colorées.

GÉOLOGIE.

Les savans disent que la terre a été créée dans un état de fusion. Les gaz et les vapeurs qui s'élevèrent retombèrent condensés en pluie, et formèrent l'Océan. La masse incandescente souleva ou perça la croûte encore légère; de là les montagnes et les volcans. Les mers, en se déplaçant, transportèrent des débris de la portion solide qui leur avait servi de bassin. Dans les intervalles de ces catastrophes successives, les végétaux et les animaux furent créés et engloutis par elles. Telle fut l'origine de ces immenses

bancs de coquilles et de ces débris de reptiles, d'oiseaux et de mammifères que l'on trouve dans le sein de la terre.

Ainsi s'explique la formation des terrains *massifs* ou *homogènes* et des terrains *stratifiés*, c'est-à-dire ceux qui sont par couches *fossilifères* et sans *fossiles*. On distingue les fossilifères en terrains *modernes* ou accumulés par l'air et les eaux, en *tertiaires*; formés de coquilles et de cailloux amassés par les eaux douces, et surtout les mers; et en *secondaires*, qui sont sous les précédents et renferment les squelettes de reptiles monstrueux qui n'existent plus et des bancs énormes de *bélemnites* et d'*ammonites*, et la *pierre lithographique;* et enfin en terrains de *transition*.

Nous allons terminer par une composition.

LA ZOOMORPHITE.

« La zoomorphite, à en croire certains philosophes, est une pierre qui ressemble à un animal. Quoique son origine diffère de celle d'un animal, elle a donné lieu à plusieurs discussions, où les uns soutenaient que la zoomorphite était un animal, et les autres une pierre. La ressemblance de la zoomorphite à un animal était mère de tous ces débats qu'elle alimentait. En effet, si en regardant la zoomorphite on lui trouve la forme et la couleur d'un animal, on la mettra au nombre des animaux; ou bien si, agissant avec moins de précipitation, on ne se contente pas des faits cités, si l'on a recours à des expériences, et que ces expériences produisent le même effet que sur un animal, il n'y a plus doute, s'écrieraient ceux qui feraient ces expériences, c'est un animal. En admettant que ces faits soient exacts, il est certain que la ressemblance de la zoomorphite à

un animal les aurait trompés, d'après le dire des philosophes dont j'ai précédemment parlé. Leur opinion a prévalu, et la voici : Bien que la zoomorphite ressemble à un animal, c'est pourtant une pierre. La zoomorphite se forme dans la terre, et ne peut se reproduire d'elle-même, faculté qu'ont tous les animaux depuis le plus grand jusqu'au plus petit ; mais ce n'est pas en cela seulement que la zoomorphite diffère de l'animal ; elle n'éprouve pas non plus tous ses besoins, et n'a pas l'instinct de se transporter d'un lieu à un autre, quoiqu'elle puisse être sensible. »

ÉTUDE

DU DROIT.

Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. Mais qu'apprendre? Ce qu'on voudra. Comment rapporter? Comme on voudra. Et maintenant qu'on en a vu les plus heureux résultats, on doit bien comprendre tout l'avantage de cette liberté d'esprit laissée par la méthode pour le choix de l'*Epitome* et pour celui des exercices.

D'ailleurs, la spontanéité qu'on attend de l'élève ne doit plus être un embarras pour lui. Il a appris, dans les nombreuses applications précédentes, qu'il est maître absolu dans le choix de son *Epitome*, dans le choix des exercices. Il n'a plus à craindre les inconvéniens de cette spontanéité; il a vu, au contraire, qu'il y trouvait les moyens d'acquérir des connaissances étendues et durables. Il ne peut plus perdre ce qu'il a gagné par lui-même, et chaque nouvelle étude, loin d'être un gênant fardeau pour la mémoire, devient une nouvelle cause de rapprochements, ou une occasion de plus d'approfondir ce qu'il a déjà appris.

Pour fixer les idées, nous allons exposer une série d'exercices, d'après l'*Epitome* que nous avons adopté.

Cet *Epitome* se compose des *Institutes de Justinien* et d'un recueil d'articles pris dans les différens titres du Code civil. Mais on prend, si l'on veut, un titre entier; le premier, par exemple.

Quoi qu'il en soit, on apprend par cœur, on répète, et, après ce travail de mémoire, on s'occupe des éclaircissemens.

On demande pourquoi, dans la définition de la tutelle, on a inséré le mot *capite?* pourquoi *tuendum?* pourquoi *jure civili?* pourquoi *permissa?* On fait de même pour toutes les définitions, et on les rapporte les unes aux autres.

Le premier livre des *Institutes* étant ainsi compris, on commence la lecture des autres, et on les rapporte au premier, sous le double rapport du texte et de l'intelligence qui a présidé à leur composition.

En même temps, on fait un travail analogue sur le Code civil, qui forme la seconde partie de l'*Epitome*. On cherche d'abord à se rendre compte de tous les mots, et ensuite à saisir le rapport des articles entre eux. Après quoi commence la lecture des titres divers, que l'on raconte en les rapportant à l'*Epitome*.

Chaque lecture doit être suivie de questions relatives à la composition de chaque titre, à l'intention, à l'intelligence qu'on y découvre ; en un mot, à toutes les remarques qui peuvent en sortir. De cette manière, le travail de l'élève a toujours un résultat certain. Ainsi, quand il a raconté le titre préliminaire, on lui demande en premier lieu les rapports qu'il y trouve avec l'*Epitome*, puis les objets dont il traite? — *Réponse :* De la *Promulgation*, des *Etrangers*, des *Juges*.

Pourquoi cela se trouve-t-il dans le même titre? — Des lois? Quelle est la définition de ce mot? Quels en sont les synonymes? Que veut dire *exécutoire*, *promulgation*, *promulgation faite?* Pourquoi *sont*, et non pas *seront?* Etc.

On fait de même pour chaque autre titre, en ajoutant ces questions : Ce titre est-il composé avec la même intelligence que les précédens? Renferme-t-il des mots qui aient plusieurs définitions? Etc.

Puis encore, *récitez*, *racontez*, *discutez*, *imitez*, *traduisez*, *plaidez*, etc. (Ceci est nécessairement applicable à tous les titres.)

Discuter veut dire approuver, blâmer les dispositions de la loi ; en tirer des espèces et les résoudre, etc. *Imiter* le titre de la protection que la loi accorde à l'absent (titre de l'absence), cela signifie faire un titre protectionnel sur une matière quelconque. *Traduire* le titre de l'absence veut dire faire un titre sur la contrainte par corps ou sur toute autre matière de droit, en n'imitant que ce qu'il y a de commun entre le titre de l'absence et tout autre titre ; c'est un travail intellectuel. *Tout est dans tout.*

Autre espèce de questions :

Les. Que veut dire, en droit, *e, l, s.* Ces lettres sont-elles des signes particuliers à votre science? Pourquoi dit-on *les* plutôt que *la*.

Pourquoi l'idée *loi* s'écrit-elle quelquefois *leg*, comme dans *légal, législation?* Parlez sur le mot *loi?*

Sont. Que signifie, en droit, le présent plutôt que le futur, et réciproquement? Rapportez-y tout ce que vous savez sur le choix du temps, dans le langage des lois.

Exécutoires. Qu'est-ce qui est *exécutoire ?* Quand? pourquoi? comment? Que signifient les syllabes *ex, secut, oires* en droit? *Oire* a-t-il les mêmes sens que dans la langue commune? Discutez tous les exemples interlocut*oire*, etc. *Ex, secut, inter, locut,* etc., ont-ils la même signification que dans la langue commune? Que veut dire *dans, tout, le,* etc., *pro, mul,* etc.? Vous connaissez *tion*, rapportez-y tout le droit que vous savez? etc.

On fait le rapprochement des articles. Soit l'article 2011, du titre du cautionnement :

Celui qui se rend caution d'une obligation se soumet envers le créancier à satisfaire à cette obligation, si le [illegible]*ur n'y satisfait pas lui-même.*

[illegible] qu'il y a débiteur et obligation, il peut y avoir [illegible]nement; donc art. 2012.

Le cautionnement a pour but de faire *satis;* donc 2013.

Le cautionnement existe par le seul fait de l'obligation contractée par la caution envers le créancier; donc 2014.

Le cautionnement est une obligation; donc 2014.

Il faut se rendre caution, se soumettre; donc 2015.

Le cas de restriction indiqué par le pronom personnel répété, *se* rend, *se* soumet, est expliqué dans l'art. 2017.

La caution fournie doit être capable de *satis*faire le créancier sous tous les rapports et dans tous les cas; donc 2018, 2019 et 2020, etc.

On demande des synonymes de *mots,* d'*articles,* de *titres,* de *livres,* des réflexions générales.

On fait traiter des questions, etc.; mais avant de donner des exemples de ces exercices, nous allons présenter l'aperçu de la plupart de ceux qui peuvent avoir lieu pour l'étude du droit.

1° Apprendre et comprendre la langue particulière du droit;

2° Répéter chaque jour par cœur et raconter;

3° Rapporter à ce que l'on a appris et retenu;

4° Rapporter tout un code à un titre, tout un titre à un article;

5° Expliquer comment l'exercice *rapporter* vient en aide à la mémoire;

6° Faire sur un plaidoyer tous les exercices qu'on a faits sur le Télémaque pour l'étude de la langue française;

7° Faire le plan d'un titre donné;

8° Faire le plan d'un titre ou d'un code en général;

9° Faire (dans la langue particulière du droit) des synonymes de mots, d'expressions, de titres, de codes, de plaidoyers, d'exploits, etc.;

10° Faire des imitations, des traductions;

11° Parler sur un mot, sur une phrase. (On peut user d'une eau courante pour l'irrigation, etc.);

12° Faire la vérification que *tout est dans tout;* par exemple, que le plaidoyer de Cochin, pour Rapalli, est dans l'exorde, ou dans la péroraison, ou dans la *manière* d'exposer *un* des faits, ou dans la *manière* de développer *un* des moyens de droit;

13° Rechercher si Cochin s'imite et se traduit lui-même;

14° Vérifier les commentateurs comme on a vérifié les grammairiens;

15° Faire *des faits*, c'est-à-dire, en droit, faire, sur un mot donné, des *espèces;*

16° Vérifier si *tout est dans tout* dans les commentateurs, c'est-à-dire s'ils font toujours le même raisonnement, quelque différente que soit la matière;

17° Chercher si l'esprit des actes de procédure, de la rédaction des arrêts, etc., est toujours le même;

18° Parler sur un plaidoyer donné, pour montrer qu'on le comprend;

19° Apprendre toutes les compositions différentes des plaidoyers divers, les imiter, les traduire, etc.

COMPOSITION.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Des Lois.

Chaque État a ses mœurs, ses habitudes, ses usages, une population à soi, qui, différente dans ses goûts, dans ses coutumes, des autres nations, doit nécessairement être régie par d'autres lois. Il faut des lois; car, dès qu'il y a une réunion d'hommes, il est indispensable que, sans partialité, sans privilége aucun, tous les citoyens puissent trouver assistance, protec-

tion, quels que soient d'ailleurs leur rang et leur fortune. Ils l'ont senti, car ils s'en sont donné à eux-mêmes, et par leur approbation tacite les ont entourées de cette puissance qui les rend inviolables et établit une sanction contre les infractions auxquelles elles pourraient être en butte. Il en est qui, également senties et reconnues par tous les hommes, même par ceux qui les violent, sont regardées avec raison comme gravées au fond de notre ame par la main de son divin auteur. A ces lois primitives on a donné à juste titre la dénomination de lois naturelles. Il en est que nous savons et que nous n'avons jamais apprises; qui sont nées, pour ainsi dire, en nous et avec nous: ces lois sont immuables, il n'est point donné à l'homme de s'y soustraire ni de les changer. A côté des lois naturelles viennent se placer les lois positives, instituées par les législateurs pour remédier à l'insuffisance des premières ou leur servir de sanction. Ces lois positives, nommées aussi arbitraires, parce que, à la différence des premières, elles peuvent subir des modifications, des changemens, ces lois reçoivent diverses modifications suivant les objets qu'elles ont en vue. Malgré les changemens qu'elles subissent dans les différentes nations, changemens occasionnés par une autre forme de gouvernement, il en est toujours qui ont des points de rapprochement entre elles, et qui, ainsi regardées les unes par rapport aux autres, forment le droit des gens. Chaque peuple, renfermé dans son territoire, a des lois qui lui sont propres et qui règlent spécialement les rapports et les droits des citoyens. L'énumération serait longue à faire, nous nous bornerons à citer les lois politiques, lois qui organisent les pouvoirs; les lois de procédure, qui régularisent la marche à suivre dans les poursuites que les citoyens peuvent s'intenter les uns contre les autres; enfin les lois criminelles, qui

punissent les infractions, les crimes et les délits, suivant leur importance et les circonstances qui les chargent ou les atténuent. Bien des définitions ont été données des lois, et toutes pouvant leur convenir en expliquant le point sous lequel on les considère : ainsi sous un gouvernement despotique, comme le dit Tribonien : *Quod principi placuit, legis habet rigorem;* la loi dans ce cas n'est autre que la volonté et le bon plaisir du prince. Dans le gouvernement représentatif, la loi est l'expression de la volonté générale, ou bien on peut dire, avec d'Aguesseau, que la *loi est le contrat commun*, parce qu'elles dérivent toutes du *pacte social.* Considérée maintenant relativement à son but, à son action sur la société, elle peut être définie : *Une règle de conduite prescrite à tous les citoyens par leur souverain légitime dans un objet d'intérêt commun.* Sans remonter plus haut, nous allons jeter un coup d'œil sur la manière dont se forme la loi, et voir les différentes parties qui la constituent. La loi proposée par le roi est portée à son gré soit à la chambre des pairs, soit à celle des députés, excepté la loi de l'impôt, qui doit être adressée d'abord à la chambre des députés. Toute loi doit y être discutée et votée librement par la majorité des deux chambres; mais les chambres peuvent rejeter ou accepter avec ou sans amendement; le roi seul sanctionne et promulgue la loi : alors elle a pris naissance; mais elle ne peut être applicable que lorsqu'elle est connue : c'est pour cela qu'on l'insère au bulletin des lois et qu'on laisse un laps de temps désigné pour que les citoyens en puissent prendre connaissance : présomption bien absurde, puisqu'elle répute connue une chose qui ne peut l'être que d'un petit nombre. Quoique au premier abord on puisse penser que la loi soit une chose simple, une foule de formalités sont nécessaires pour en assurer l'existence et la durée. Il faut première-

ment qu'elles aient une date; n'ayant pas d'effet rétroactif, il est nécessaire de se fixer sur leur date pour savoir de quel jour elles ont dû être exécutoires. Elles ont un titre, qui est un sommaire placé en tête pour en indiquer l'objet. (Loi du 19 janvier 1791.) Il doit être sans emphase, sans affectation, et surtout sans artifice; il doit indiquer simplement l'objet de la loi, l'intitulé qui est la formule par laquelle elles commencent, et qui indique de quelle autorité elles sont émanées; le préambule, qui, dans certaines lois, explique à quelles causes elles ont été portées; la sanction, qui est le vote royal définitif; le roi sanctionne en mettant sa signature sur la minute originale de la loi; le sceau des lois, formalité par laquelle on donne encore plus d'authenticité à la loi; le contre-seing, qui est encore une formalité employée pour prévenir les surprises, qui consiste en la signature d'un officier ayant caractère pour cette fonction, et qui affirme que c'est bien la signature du roi; ordinairement elle est précédée de ces mots : *par le roi*. enfin elles finissent par une formule exécutoire qui contient mandement ou ordre aux différens fonctionnaires de faire publier et enregistrer et d'en maintenir l'exécution.

COMPOSITION. — SYNONYMES.

JUGEMENS, ARRÊTS, DÉCISIONS, AVIS, RÉGLEMENS.

Un *jugement* est l'acte d'audience par lequel des juges prononcent sur une contestation. Le mot *arrêt* est réservé aux décisions des cours souveraines, sur la manière dont les tribunaux inférieurs ont appliqué la loi. Une *décision* est une sorte d'ordonnance rendue par le ministre de la justice sur une question de droit. Le même ministre donne un *avis* lorsqu'il fait

une déclaration expresse par laquelle il prévient des formes à remplir à l'égard de certains actes. Les *réglemens* sont des dispositions émanées presque toujours du préfet de police qui tendent à établir la sûreté et la commodité, ou à maintenir l'ordre public.

Lorsque l'une des parties en litige se croit lésée par un *jugement*, elle en appelle à une cour supérieure, qui rend un *arrêt*, arrêt qui, n'étant pas susceptible d'être réformé, met ordinairement fin au procès. Les *arrêts* et les *jugemens* sont des autorités qu'on invoque souvent. Les *décisions*, *avis* et *réglemens*, sont des titres sur lesquels on s'appuie presque toujours.

Les *arrêts* et les *jugemens* s'appliquent seulement aux cas qui leur sont soumis. Les *décisions*, *avis* et *réglemens*, regardent une question particulière, il est vrai; mais ils s'appliquent à tous les cas qu'ils embrassent.

Les *jugemens* ont quelquefois un caractère tout différent de celui que nous leur avons donné jusqu'ici. Dans ce sens, on dit *jugement* lorsqu'on veut parler d'une détermination prise par un tribunal, par laquelle il ordonne, soit de faire une enquête, soit d'assembler un conseil de famille, soit un envoi en possession. Mais ici les tribunaux ne sont plus judiciaires, ils sont protecteurs des incapables. Les *décisions*, quoique beaucoup moins puissantes que les lois, ont cependant un but aussi général, et sont censées faites pour toujours. Leurs effets ne doivent donc cesser que par leur abrogation. Les *avis* ne sont en quelque sorte que la publication des décisions; mais ils renferment pourtant en eux une certaine autorité. Les *réglemens* ont quelquefois une aussi grande force que la loi; seulement ils s'appliquent le plus souvent à un cas particulier, et, par conséquent, ils n'ont plus de force quand l'objet qu'ils concernaient cesse d'exister.

Dans la législation ancienne, on distinguait plusieurs sortes d'arrêts : les *arrêts* du conseil et ceux du parlement. Ces derniers étaient souvent de véritables lois ; mais ils agissaient seulement dans le ressort du parlement qui les avait rendus. Quelquefois aussi ils connaissaient des crimes de trahison ou de lèse-majesté. Les *arrêts* du conseil étaient une réminiscence des constitutions du prince à Rome. Ils étaient rendus du propre mouvement du roi, et quelquefois s'appliquaient à des contestations particulières. Voilà donc et les *arrêts* du parlement et les *arrêts* du conseil qui devenaient des *jugemens*. Dans d'autres cas, les parlemens étaient des assemblées de jurisprudence, et en cette qualité, ils rendaient des *décisions* quelquefois si justes que plusieurs d'entre elles ont été converties en lois par les compilateurs du Code. Une législation plus nouvelle avait donné aux avis du conseil d'état une grande autorité, puisque, pour qu'un projet de loi pût être soumis à la délibération du sénat, il fallait que le conseil d'état l'eût approuvé formellement. Les *réglemens* étaient émanés de toutes ces autorités judiciaires indépendantes les unes des autres, et ne servaient que mieux à montrer le désordre qui existait alors dans la puissance législative et exécutive. Aujourd'hui que tout est rentré dans un ordre plus parfait, les différens degrés de juridiction sont plus puissans les uns que les autres : les actions s'intentent dans un ordre plus logique. D'un *jugement* de tribunal ordinaire, on en appelle à une cour souveraine, qui rend son *arrêt* pour terminer le procès. Mais et le *jugement* et l'*arrêt* sont toujours motivés sur des lois, ou, à défaut de lois, sur des *décisions*, sur des *avis*, ou sur des *réglemens*.

QUESTION.

Question. — Le testament fait par un interdit dans un moment lucide, ou les causes de son interdiction ayant cessé, doit-il être exécuté ?

C'est un principe de toutes les jurisprudences que, pour faire un testament valable, il faut être *sain d'esprit* : c'est de plus la lettre même de la loi, dans l'article 901 du Code civil. C'est d'après ce principe que, dans les lois romaines, comme dans nos coutumes, comme dans notre législation, le testament est nul quand il est fait par un homme sain d'esprit d'ordinaire, mais dans un moment de fureur, ou qu'il lui est arraché par ruse ou par fraude. — Si ce principe est sage, il est juste et sage aussi celui qui proclame la liberté entière du propriétaire sur ses *biens*, et qui lui permet, par conséquent, d'en disposer à son gré ; celui qui, en matière de testament, donne capacité aux personnes qui n'en ont pas pour les autres actes ; celui d'après lequel la femme n'a pas besoin du concours de son mari, ni de l'autorisation du juge, pour tester, et par lequel aussi le mineur de seize ans peut faire des libéralités à l'époque de sa mort. C'est en présence de ces deux fondemens de la législation sur ce point que je veux essayer de prouver que le testament fait par un individu dans un moment lucide, ou les causes de son interdiction ayant cessé, doit recevoir son exécution.

Que veut, en effet, la jurisprudence quand elle ordonne l'interdiction contre un individu ? elle veut établir une présomption par laquelle on suppose celui qui est frappé d'interdiction incapable de faire un acte raisonnable ; mais ce n'est qu'une présomption. Pourquoi donc alors la loi refuserait-elle toutes les capacités à une personne à qui la nature en a

conservé quelques-unes? Pourquoi, quand elle réserve des droits à l'absent, les retirerait-elle aussi complètement au présumé insensé? Que dis-je? certes, oui, on peut présumer la mort de l'*absent*, mais on ne peut presque pas douter que le testament, dans notre espèce, n'ait été fait par un homme sain d'esprit, lorsque le notaire, officier civil, était là pour le conseiller; lorsque cet homme, revêtu d'un caractère public, a signé l'acte, et qu'il lui a ainsi donné son assentiment; lorsque, d'ailleurs, cet acte ne contient que des dispositions sages. Et pourtant, c'est l'absent présumé mort à qui on réserve des droits, et c'est l'interdit qui a fait un acte sage et authentique à qui on refuse ceux qui lui seraient acquis par ce même acte : c'est là une contradiction et une injustice dans la loi, que nous ne pouvons supposer.

Il est vrai que le texte de l'art. 502 est formel quand il dit que « tous actes passés par l'interdit postérieurement à l'interdiction sont nuls de droit. » Mais ce texte est fondé, nous l'avons déjà dit, sur une présomption. D'ailleurs, considérons bien une chose qui, non seulement, est judicieuse, mais qui encore est naturelle; c'est que, de même que, pour provoquer l'interdiction (art. 489), il faut que l'individu soit dans un état habituel d'imbécillité, de démence ou de fureur, de même, pour que l'interdit puisse espérer un jugement de main-levée de son interdiction, il faut que le retour de sa raison soit bien reconnu. Ainsi, pendant un long temps, il ne pourra tester, quoiqu'il soit raisonnable : c'est déjà un grand mal; mais, de plus, l'art. 512 déclare qu'il ne pourra reprendre l'exercice de ses droits qu'*après* le jugement de main-levée : de sorte que, pendant plusieurs mois, la seule procédure l'empêchera de faire un acte de la plus grande importance : c'est encore un mal d'autant plus dangereux, que la mort peut l'em-

pêcher d'y porter remède : et c'est un mal qui est évident si on n'accorde pas la validité du testament. — Mais d'ailleurs, puisqu'on frappe de nullité le testament d'un homme sain d'esprit quand cet acte a été fait dans un moment de fureur, pourquoi, par analogie, ne regarderait-on pas comme valable celui fait par un interdit dans un moment lucide ?

Si nous avons eu à discuter une fois le texte de la loi, invoquons-la maintenant en notre faveur. Nous voyons dans l'art. 509 que « l'interdit doit être *entièrement* assimilé au mineur pour sa personne et pour ses biens. » C'est de cette disposition qu'il nous semble possible de tirer un argument puissant en faveur de l'interdit. L'art. 903 permet au mineur âgé de plus de seize ans de disposer par testament d'une partie de ses biens : et cela est motivé (d'après ceux mêmes qui ont présenté la loi au conseil d'État) sur la raison que ce serait peut-être une consolation pour le mineur qui se meurt dans un âge aussi peu avancé, de pouvoir récompenser les personnes qui auraient pris soin de lui : ils ont pensé aussi que le sérieux de l'acte qu'il faisait pouvait bien compenser pour lui la légèreté de son âge ; ils ont été indulgens. Mais ici nous ne leur demandons pas de l'indulgence, nous leur demandons de la justice. Ici le sérieux de l'acte n'a rien à compenser, puisqu'il est fait par un homme sain d'esprit : ils n'ont qu'à suivre la loi qui veut que le testament fait par un homme sain d'esprit soit exécuté ; et si cette vérité ne les touche pas, alors nous invoquerons aussi, et à plus forte raison, pour l'interdit cette compassion qu'ils ont montrée pour le mineur. Nous leur ferons voir l'interdit dans un moment lucide bien plus malheureux que le mineur en réfléchissant sur son état, et ayant par conséquent bien plus besoin de consolations : nous le représenterons, se voyant mourir, plein du

désir de récompenser les personnes qui ont pris un grand intérêt à lui, et ne pouvant pas leur témoigner sa reconnaissance, et cela pourquoi? parce qu'on le présume fou lorsqu'il a toute sa raison. Et nous demanderons alors au magistrat s'il ne fera pas pour lui, qui a sa raison d'homme et qui est malheureux, ce qu'il a fait pour le mineur qui n'avait que sa raison d'enfant.

Toutes ces considérations, jointes à la sécurité qu'apporte le concours du notaire dans l'acte, me semblent parler puissamment en faveur de la validité du testament de l'interdit.

PLAIDOYER.

ÉLOQUENCE DU BARREAU.

On fait apprendre par cœur un plaidoyer quelconque, par exemple, celui de Cochin pour Rapalli contre sa femme, sur cette question : *Si la crainte de manquer une fortune ôte la liberté à la personne qui se marie contre son inclination.*

Quand le plaidoyer est su, on en étudie tous les détails.

1° Exorde. Je remarque l'expression *former une union;* je me représente Cochin à la barre; je juge, d'après la connaissance des faits, quel était le sentiment de l'orateur; je devine son intention en employant cette expression plutôt qu'une autre synonyme; ce signe arbitraire *union* me paraît bien choisi pour inspirer de l'intérêt et pour déterminer les juges à maintenir le mariage; *former une union* me semble une comparaison choisie entre mille autres pour peindre un choix libre, spontané et réfléchi; *former* est un mot que je n'entends point dans la con-

versation familière, et je forme le projet de le faire entrer dans ma langue d'improvisation.

Si je fais toutes ces réflexions, me voilà devenu riche de deux mots; je les savais par cœur, mais ils n'étaient point à moi; c'était Cochin que je récitais. Maintenant, je viens de les approprier à mon usage; ils sont devenus, séparés ou réunis, les signes de mes pensées et de mes sentimens; désormais, dans mes répétitions journalières, je ne saurais prononcer cet exorde sans réveiller en moi toutes les idées que j'y attache; et si, dans une circonstance particulière et analogue, j'éprouvais le même sentiment, l'expression se présenterait d'elle-même.

C'est ainsi que ce seul discours devient immense par l'étude que j'en ferai; car je me propose de continuer cet examen des mots et des expressions jusqu'à la fin. Voilà la première indication du maître, l'élève marche seul, il n'a plus besoin de guide à cet égard. Mais cette indication est inutile à celui qui ne sait pas le discours ou qui l'oublie faute de le répéter.

2° *Ne formerait plus – si pour — il suffisait.*

Je remarque attentivement cette locution destinée à expliquer ce raisonnement logique, abstrait et applicable dans toutes les circonstances imaginables.

Cela ne serait plus si ceci était : or cela doit être; donc ceci ne peut pas être.

Je dis que ce rapport, cette vue de l'esprit, ce raisonnement est de toutes les causes. Il faut donc que j'y applique ma réflexion, et que j'en compare la rédaction à toutes celles que je trouverai dans la suite : voilà une source intarissable de synonymes de locutions. Les différences et les ressemblances se tirent de l'identité ou de la variété des sentimens que l'orateur veut communiquer.

Cette comparaison des locutions synonymes une fois indiquée, on passe à d'autres observations.

3° Je fais encore remarquer sur cette locution qu'elle est divisée en deux parties, ce qui donne deux combinaisons différentes; car on peut dire : *si pour — il suffisait — ne formerait plus*. Voilà donc encore un aperçu nouveau, et par conséquent une étude nouvelle à proposer à vos élèves. Bien entendu que je ne vous propose que des modèles d'exercices : ce sont des exemples, et non des lois. Tout ce qu'on voit est utile, il faut fouiller dans tous les sens; la matière est inépuisable, et c'est la raison pour laquelle nous nous renfermons dans les bornes d'un seul plaidoyer. L'étude des renversemens a cet avantage qu'elle nous conduit à découvrir que l'ordre des idées est lui-même un signe qu'il faut bien connaître pour l'employer à propos.

Comparez donc les ordres; ne négligez point cette nouvelle espèce de synonymes.

4° *Une ame sensible*, etc., jusqu'à *de contrainte et de violence*.

L'orateur donne ici l'explication du mot *alléguer* qu'il a prononcé dans la première phrase. Tout le procès est dans ce mot, comme vous le verrez. Généralisant cette observation, je me dis toutes les fois que je lis un mémoire ou un plaidoyer : Quel est le mot principal? et je compare les marches suivies par l'orateur dans tous les cas. Voilà des synonymes de développemens.

Cochin renferme ici toutes les objections de la partie adverse, dont il a soin d'atténuer l'effet par la supposition qu'il fait d'un cas qui n'existe pas en parlant d'une femme follement éprise de quelque passion : faites remarquer que cette ruse est celle des commérages; que tout le monde a assez d'esprit pour enfoncer ainsi tout doucement le poignard;

que ce n'est pas l'intelligence qui manque, mais qu'il faut remarquer ce qu'on fait naturellement tous les jours, afin d'apprendre à le faire avec art.

5° *La dignité*, etc., jusqu'à *de leur famille.*

Voici le développement de l'idée primitive : *il ne suffit pas.*

Je remarque aussi que je dis tous les jours *mais*, et je grave dans ma mémoire cette forme du *mais* oratoire; j'aurai donc soin de comparer encore ces formes nouvelles.

Ces formes ont pour but de changer la question et de présenter la cause sous la forme la plus favorable à notre client.

6° *Il y en a peu*, etc., jusqu'à *de tous les engagemens.*

Ce paragraphe est une répétition de la première phrase; il contient les faits principaux du procès.

Voici l'ordre dans lequel les idées de la première phrase se succèdent dans cet alinéa.

Union — liberté et consentement — former — nœuds sacrés — indissoluble — liberté et consentement — indissoluble — alléguer — prétendu — termes vagues — sacrés.

Ainsi l'orateur se répète sans cesse sans se répéter jamais. Un petit nombre d'idées combinées et répétées sous diverses formes suffisent donc pour faire un discours. La véritable différence tient donc aux faits, qui ne sont jamais les mêmes. Je puis donc faire des synonymes de discours; ils sont tous l'un dans l'autre, et dès que j'en saurai un, j'y rapporterai facilement tous les autres.

7° *Le sieur Rapalli*, etc., jusqu'à *de rompre.*

Dans la suite des discours l'orateur a laissé échapper à dessein le mot *folle passion;* on pourrait le lui reprocher; il termine en répondant indirectement à l'objection qu'on pourrait lui faire; mais il

reste dans l'unité, car il répète : *sacrés* et *indissoluble*.

Ici finit l'exorde. Il est visible que l'ordre des paragraphes pourrait être différent, et que le discours pourrait commencer par la fin ; mais cet ordre serait le signe d'un sentiment différent ; ce serait en quelque sorte commencer par demander excuse ; l'adversaire aurait compris le sens de cet ordre de pensées, et il n'aurait pas manqué d'en tirer avantage.

On voit que chaque mot, chaque expression, chaque explication, chaque développement, ainsi que l'ordre de toutes ces parties entre elles, sont autant de signes différens de pensées et de sentimens divers ; que l'orateur doit prendre garde de ne point se trahir en employant tout cela au hasard et sans réflexion ; comme il doit épier son adversaire, afin de deviner tout ce qu'il a dans l'ame pour lui répondre et tirer parti de la plus légère inadvertance. Le barreau est un champ clos.

Dès le premier jour on s'exerce à parler en renversant les paragraphes de l'exorde ; puis on donne une phrase, une idée seule par où l'élève doit commencer en improvisant les liaisons nécessaires dans le nouvel ordre qu'il est obligé d'inventer sans préparation.

Remarquez, en outre, qu'on peut plaider toutes les causes de Cochin en suivant la marche de notre plaidoyer, et réciproquement, qu'on peut plaider contre Rapalli en se dirigeant d'après un plaidoyer quelconque pris pour modèle.

On étudie de la même manière tout le plaidoyer, on y rapporte tous ceux qu'on lit ensuite, et on s'exerce tous les jours à improviser.

ÉTUDE

DU DESSIN.

PRÉLIMINAIRES.

Bien faire dès le premier essai n'est pas rare en dessin ; car il n'y a point de science à acquérir, point de conventions à connaître dans ce cas, tandis que presque toujours la prátique des arts exige un grand nombre de préliminaires indispensables pour réussir. Il ne faut, pour apprendre le métier du dessin, qu'une grande constance d'attention et qu'une ferme volonté.

Le problème à résoudre est donc la recherche des moyens propres à imprimer de la volonté, et ce problème, quoique présentant d'assez grandes difficultés, n'est pas insoluble. Il n'est certainement pas impossible de donner de l'attention à un élève en lui faisant sentir à la fois sa puissance intellectuelle et sa paresse. Voici comment.

Tel élève à qui l'on donne une tête de face à copier vous présentera une copie où il n'aura mis qu'un œil. D'après l'ancien préjugé, cet élève serait déclaré incapable de bien dessiner ; mais ce n'est point ainsi qu'on raisonne dans l'Enseignement universel. On demande à l'élève qui n'a fait qu'un œil si la copie ressemble à l'original ? Il répond que non. On lui demande pourquoi ? Il répond que dans l'original il y a deux yeux, et que dans sa copie il n'en a mis qu'un. On lui demande pourquoi ? Il se tait, il a honte. On l'encourage, et on lui dit de recommencer.

Il recommence, et il arrive souvent que ce pares-

seux, poussé dans ses derniers retranchemens, finit par faire usage de son intelligence. Il égale bientôt, quelquefois même il surpasse ceux qui avaient réussi dès le premier essai.

Mais, en général, que faut-il faire pour donner de l'attention aux enfans?

Il faut les faire parler. C'est une règle unique et sans exception ; de plus, d'un résultat infaillible. Ainsi, pour le dessin, si l'on doute de la volonté de l'élève, si l'on se défie de son attention, il ne sera pas inutile de prendre une précaution au moyen de laquelle on fixera, pour ainsi dire, malgré lui, son attention. Voici comment : Quelques jours avant de lui mettre le crayon à la main, donnez-lui le dessin que vous vous proposez de lui faire copier, et dites-lui de le regarder et de vous en rendre compte *en parlant*. L'élève docile *parlera*, puisqu'on l'exige; il n'oserait pas se refuser à dire au moins : « Cette tête est jolie, » par exemple. Vous devez vous contenter de ce petit discours pour la première fois. Cependant vous mettez de nouveau sous les yeux de l'élève le même objet ; il doit regarder encore et *parler* en redisant ce qu'il a déjà dit, et ainsi de suite. La répétition de ces exercices, auxquels l'élève ne peut se soustraire, le force à être attentif, et s'il a eu de l'attention, il a vu ; s'il a vu, il peut imiter. L'élève sentira qu'il le peut, et sa première imitation sera beaucoup moins défectueuse qu'elle ne l'eût été sans cette précaution.

S'il s'agissait d'un élève de l'Enseignement universel, mais qui n'aurait jamais dessiné, donnez-lui le modèle pour sujet d'une composition sur *l'art*. Dès que cette composition sera faite et justifiée (conformément aux règles données précédemment), l'élève sera disposé à copier ce qu'il connaîtra alors dans les plus petits détails.

Pour nous mieux faire comprendre, nous donnerons un exemple d'un *narré* de la tête d'Apollon.

APOLLON.

A la partie supérieure, on voit une touffe de cheveux noués par le milieu. Elle se sépare en deux parties : celle à gauche se compose de cinq mèches distinctes ; l'autre en contient quatre. Au-dessous de ce nœud, les cheveux qui couvrent le devant de la tête se séparent symétriquement, et vont se perdre sous la touffe ou retomber derrière chaque oreille. Ceux qui marquent la limite du front couvrent, en remontant sous le nœud, plusieurs petites mèches. Ainsi, vue de trois quarts, la tête présente bien moins de cheveux visibles du côté gauche. Leur disposition est toujours la même ; cependant, d'après la position de la tête, ils paraissent placés dans un autre ordre. Au-dessus de l'extrémité du sourcil gauche, on voit une mèche qui forme un ovale assez régulier.

D'autres cheveux vont, en serpentant, se boucler derrière l'oreille droite, la seule visible, et semblent sortir de dessous la touffe. La longueur de l'oreille est égale à celle du nez ; entre elle et l'œil se trouve une petite boucle qui descend presque aussi bas que le lobe.

L'œil droit se voit tout entier ; l'œil gauche est un peu caché par l'élévation du nez, et la paupière paraît plus rentrante. Une narine seulement est visible ; le nez est égal en longueur à la distance de la narine jusque au-dessous du menton. La bouche, placée sur une ligne parallèle à celle des yeux, dépasse un peu de chaque côté l'aile du nez. La moitié qui se trouve sous la narine droite se voit tout entière : l'autre paraît moins grande ; ce qui tient au point de vue sous lequel on envisage la tête. Du côté gauche, l'ovale

de la figure se rapproche plus du nez, et comprend une partie du front; de l'autre, il aboutit à l'oreille.

La draperie qui couvre les deux épaules laisse le cou à découvert. Ses deux extrémités se réunissent sous une agrafe placée à peu de distance de la gorge; elle ne descend pas plus bas que le sein, et laisse voir le baudrier qui soutient le carquois.

Ier EXERCICE.

On prend pour premier modèle une tête de ronde-bosse, celle d'Apollon, par exemple.

Après avoir parlé sur cette tête, ou avoir fait une composition sur l'*art*, comme nous l'avons dit ci-devant, l'élève cherche à rendre sur le papier, aussi exactement qu'il peut, toutes les parties de la tête qu'il voit; n'importe par laquelle il commence, pourvu qu'il ne donne pas un seul coup de crayon sans regarder le modèle.

On ne permet pas l'usage des lignes destinées à assigner la place des traits, et on tolère encore moins l'emploi d'aucune mesure.

VÉRIFICATION DU TRAVAIL.

Il est dangereux de donner à l'élève des explications sur les mesures qu'il doit prendre avant de commencer son ouvrage, et sur les moyens qu'il doit employer pour arriver à son but. Le danger existe dans le préjugé qui pourrait naître en lui relativement à l'incapacité de son intelligence et au besoin de secours étrangers pour réussir. Mais si ces explications sont dangereuses, il est encore plus certain qu'elles sont inutiles. L'enfant peut tout voir et tout imiter. Vous le mettrez donc immédiatement à l'ouvrage, et sans préliminaires.

Aussitôt que la tête est achevée (car dans le principe on fait une esquisse par chaque leçon), il justifie son travail, ou plutôt il le compare avec le modèle.

Ainsi, en commençant par le haut de la tête, on regarde d'abord les cheveux; on voit si ceux qu'on a dessinés sont comme ceux du modèle; s'ils ont le même mouvement, la même position, relativement aux autres parties; car il ne suffit jamais de dire pourquoi tels traits ressemblent ou ne ressemblent pas au modèle, il faut dire comment on voit qu'il y a conformité ou différence.

On fait de même pour le front, pour les yeux, pour le nez, pour la bouche, et successivement pour tous les traits de la figure.

Néanmoins, il ne faut pas se montrer trop sévère pour ces premières justifications; car l'œil encore non exercé de l'élève ne peut pas avoir cette justesse et cette finesse d'aperçu qu'il acquerra bien vite par une continuelle répétition du même sujet, et surtout par une comparaison plus précise et chaque jour plus étendue de son travail avec le modèle. L'obligation de parler sur ce qu'il fait le mène à l'habitude de regarder, et on est bientôt surpris de la promptitude de cette seconde acquisition. On se contente donc du peu de remarques faites par l'élève les premières fois sur chaque trait particulier; seulement il est bon de se rappeler une partie des défauts qu'il a signalés, afin de lui montrer, s'il y a lieu, dans la leçon du lendemain, qu'il n'a point profité de ses remarques de la veille. *On ne doit jamais excuser une faute d'attention.*

Les premiers exercices du dessin, ceux qui sont indispensables, consistent donc à copier une bosse, à répéter chaque jour la même tête dans la même position, et sur une feuille de papier nouvelle; faisant

aussi chaque jour, et à haute voix, la comparaison de son travail avec le modèle.

IIe EXERCICE.

Quoique l'élève copie chaque jour la bosse dans la même position, il ne faut pas être surpris du résultat défectueux de ses premiers essais ; et on aurait tort d'en tirer une fâcheuse conséquence pour l'avenir. Par la répétition, et surtout par la comparaison continuelle, l'élève parvient assez rapidement à mettre les traits dans l'ensemble du modèle. Il donne insensiblement à ses lignes, d'abord si droites, si raides, un gracieux contour. Son coup de crayon, si informe et si dur dans le principe, prend également la légèreté et l'expression convenables ; en un mot, la main apprend à suivre l'œil et à obéir à l'intention.

La première fois, on s'est contenté d'un petit nombre de remarques dans la justification du travail ; il faut, en avançant, montrer plus d'exigence. Ainsi, l'élève étendra chaque jour davantage la comparaison, en n'omettant aucun des traits qui se trouvent sur son papier ; et je suppose que sa copie soit aussi chaque jour plus détaillée que la précédente.

Il part donc d'abord des cheveux ; il les suit tresse par tresse, pour ainsi dire, en comparant ce qu'il voit avec la manière dont il l'a rendu. Il les considère d'abord isolés, et les rapporte ensuite à l'ensemble ; et c'est sous ces deux points de vue différends qu'il faut demander la justification de chaque partie.

Ces premières justifications imposent au maître une tâche assez pénible ; car elles sont longues et fastidieuses. Mais de prompts succès dédommagent amplement de ces dégoûts inséparables des fonctions

de l'instituteur, particulièrement, j'ose le dire, dans l'Enseignement universel.

L'élève cherche souvent à abréger la justification par des réponses hasardées, et qui même quelquefois peuvent être exactes; mais ce serait un grave inconvénient que de s'en écarter sans exiger une double justification. L'élève dit, par exemple, que le front est trop grand, et c'est vrai. Cependant le maître ne doit pas ici s'en rapporter à ses propres yeux; il faut que l'élève explique *pourquoi* il a signalé ce défaut du front. C'est donc une règle générale, que la justification immédiate de tout ce qui est avancé par l'élève; car, ou il a parlé au hasard, et on doit l'en reprendre, ou bien, ayant vu ce qu'il a dit, il lui est facile d'énoncer, dans ce dernier cas, les motifs qui ont déterminé sa réponse, quelle qu'elle soit.

IIIe EXERCICE.

Il ne faut pas, je le répète, attacher une trop grande importance aux erreurs renouvelées de l'élève; car l'habitude est nécessaire pour bien voir, et encore plus pour exécuter ce qu'on voit. Il est donc essentiel de ne pas céder trop vite au désir de varier la position du modèle. On croit par là épargner des ennuis à l'élève : on ne fait, au contraire, qu'augmenter son embarras et ses sujets de dégoût. *On obtient les succès les plus prompts en procédant avec lenteur et en sachant vaincre les répugnances de l'élève.*

En faisant chaque jour une copie nouvelle, il est possible de copier plus de choses dans le même temps de travail, et de devenir chaque jour plus précis et plus étendu dans les justifications. On exige même, sous ce dernier rapport, la représentation des

dessins précédens, afin de reconnaître si l'élève a su éviter, sinon entièrement, du moins en partie, les défauts qu'il a lui-même signalés. On ne saurait employer trop de moyens pour le convaincre que ses progrès dépendent uniquement de sa volonté et de son attention; mais cette conviction doit être le résultat de ses propres remarques, et non celui de son plus ou moins de confiance dans les paroles du maître.

On ne change la position de la bosse que lorsque la copie offre une assez grande ressemblance avec le modèle. On parvient à ce point, terme moyen, au bout d'une quinzaine d'esquisses, et c'est alors qu'on peut s'assurer, par des questions analogues aux suivantes, si l'élève a tiré quelque parti de son travail.

Demande. Comment la bouche est-elle placée par rapport aux yeux?

Demande. Comment l'est-elle par rapport à l'oreille, au nez, etc.?

Demande. Quelle est la grandeur de la bouche?

Demande. Quelle est la longueur, la largeur du nez?

Demande. Quelle est la place des yeux? quelles sont leurs dimensions?

Demande. Quelle est la hauteur du front? Etc., etc.

La marche suivie jusqu'ici a dû fournir à l'élève attentif les moyens de répondre d'une manière satisfaisante à toutes ces questions; car l'œil s'habitue nécessairement, par la représentation continuelle des mêmes objets qu'il considère, à saisir des rapports; et ce sont ces rapports qu'il s'agit de généraliser, afin d'en déduire des règles.

On aurait tort de croire que la science soit nécessaire pour adresser des questions aux élèves. Celles qui précèdent suffisent pour montrer que l'homme le plus ignorant peut en faire; mais, si l'on s'obstinait néanmoins à y reconnaître quelques termes techniques, il faudrait bien se rappeler que des ques-

tions quelconques, seulement relatives au modèle, conduiraient toutes au même résultat.

IVe EXERCICE.

Après une quinzaine ou une vingtaine d'esquisses de la tête, toujours prises dans la même position, le dessin doit être assez correct pour permettre de commencer l'*ombre*. Toutefois il est encore utile de s'assurer que l'élève a fait, dans la position qui lui a été assignée, toutes les remarques possibles. On revient donc sur les questions déjà faites, et on en adresse de nouvelles, toutes propres à se convaincre de l'attention de l'élève. Celles même que celui-ci laissera sans réponse auront encore l'heureux effet de lui prouver qu'il n'a pas tout vu, et que tout autre, bien qu'étranger au dessin, aperçoit immédiatement des détails que lui-même n'a pas observés après plusieurs jours de travail. Cette remarque est excellente dans toute étude, en ce qu'elle tend à détruire la présomption et à prévenir les dangers des demi-connaissances.

Exemple :

Demande. Quand on est en face de la tête, quelles sont les parties visibles ?

Quand on n'aperçoit qu'un œil, comment voit-on les autres parties ?

Demande. Existe-t-il entre toutes les parties un tel rapport que, l'une d'elles étant donnée, on puisse, du moins quant aux dimensions, connaître et bien placer toutes les autres ?

Demande. Y a-t-il symétrie dans les parties des mêmes traits ? par exemple, d'après l'œil gauche, peut-on dessiner l'œil droit ? ou, connaissant la moitié de la bouche, est-il possible de faire l'autre moitié ? Etc.

Ve EXERCICE.

DES PREMIÈRES OMBRES.

Lorsque le trait est devenu exact et donne une idée assez précise du modèle, il s'agit de mettre en relief les parties saillantes, c'est-à-dire de détacher du papier tout ce qui affecte aux yeux une forme ronde. On y parvient par le contraste du *noir* et du *blanc* que produit la lumière, et qu'on réalise par différens moyens.

L'*estompe* est le procédé le plus expéditif : on se sert alors d'un crayon (dit à estomper) qui est fort tendre ; on l'applique largement et à grands coups sur les endroits qui doivent être ombrés, et avec un papier roulé et terminé en pointe, que l'on nomme *estompe*, on frotte sur ce crayon, on l'étend, on le fond comme on pourrait le faire de la couleur au moyen du pinceau.

On fait aussi des estompes avec de la peau de chamois roulée ; on peut, en grattant un crayon, recueillir une poudre dans laquelle on trempe l'estompe par un bout, comme on ferait d'un pinceau dans la couleur, et l'on en frotte son dessin.

Plus tard on verra la manière de compléter ces premiers essais d'ombre. (Voir ci-après.)

VIe EXERCICE.

Après avoir ombré la tête dans la position choisie, on passe à l'esquisse de la même bosse dans un autre point de vue. La facilité que l'on a déjà acquise en recommençant quinze ou vingt fois la tête dans la même position s'augmente encore par ce nouveau travail. On a déjà perçu les rapports qui unissent les

unes aux autres les différentes parties de la tête, et on profite ici des remarques que l'on a faites. Le point de vue sous lequel on envisage maintenant la tête présentera peut-être une nouvelle difficulté ; mais elle sera bientôt levée par la répétition de ce nouvel ensemble. Ce changement de position donne le moyen de reconnaître de nouvelles relations entre les diverses parties de la figure, et lorsque la tête aura été dessinée dans tous les sens, elles devront être toutes déterminées, et les distances respectives seront toutes connues.

Lorsque l'ouvrage de l'élève présentera un ensemble assez régulier, que l'on aura la preuve qu'il connaît la disposition des détails relativement les uns aux autres, on lui fera dessiner la tête dans des dimensions plus petites. C'est là qu'il trouvera évidemment l'occasion d'appliquer les remarques qu'il aura faites en s'étudiant à conserver les proportions de chacune des parties de son modèle.

En même temps que ces réductions, on fera dessiner à l'élève de mémoire, d'abord la tête entière, et ensuite chaque partie séparément. Ainsi, tantôt le profil à gauche ou à droite, tantôt la bouche et le menton vus de face, de trois quarts, tantôt les cheveux, les yeux dans toutes les positions, etc. (1).

VIIe EXERCICE.

DESSINS RACONTÉS. — RAPPROCHEMENS, ETC.

Vous dessinez de mémoire la tête d'Apollon, et votre dessin donne à chaque essai une physionomie

(1) Nous ne pouvons qu'indiquer ici les exercices. Pour plus de détails, on consultera mon *Manuel de Dessin*, chez Mansut.

nouvelle; faites donc à volonté ce que vous avez fait par hasard, et vous aurez du génie, c'est-à-dire de l'instinct acquis par la répétition, qui vous rend possesseur de la chose trouvée sans la chercher.

Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste par la réflexion, c'est le principe général de l'enseignement universel; mais comment en faire l'application à l'étude du dessin? Rien de plus simple, si chaque fois qu'on esquisse la tête d'Apollon, on en tire des remarques relatives à la partie matérielle du dessin et à l'effet produit dans l'intention du dessinateur. *La partie matérielle* se rapporte à la position des traits et à leurs dimensions; ainsi il est nécessaire de s'assurer, à la suite de chaque leçon, si chaque trait est à sa place, et conséquemment s'il a les dimensions convenables, en déduisant de là une règle de proportion. Par exemple, la largeur du nez étant donnée, quelle sera la hauteur du front, la largeur de l'oreille, celle de l'œil, l'intervalle compris entre le nez et la bouche, etc.

Quelle est la différence entre la tête vue de face, de profil, de trois-quarts, dans une position renversée, etc.; et, d'après cela, quelles sont les dimensions à donner à chaque trait dans l'une quelconque de ces positions.

C'est appliquée de cette manière que la répétition de la tête d'Apollon produit un résultat utile; car elle donne les moyens de faire un dessin correct. Mais il est à craindre qu'en se bornant au simple dire de l'élève, l'observation ne soit que fugitive, ou reste inexacte dans l'esprit; il peut donc être important, dès que l'élève est parvenu à faire une copie passable, d'employer une partie de chaque leçon, un quart d'heure à composer une esquisse faite sans autre but, d'abord, que d'appliquer les remarques dont on vient de parler. Cet exercice journalier con-

duira promptement l'élève au dessin précis de ce qu'on appelle ordinairement des *ensembles*. Plus tard, et quand il aura acquis la promptitude et la facilité d'exécution, il attachera une idée, et une idée unique, à chacune de ses compositions, mais encore après avoir considéré l'Apollon sous ce rapport.

Ce sont ces dernières remarques qui fourniront les ressources nécessaires pour produire un effet correspondant à une intention quelconque.

On examine en premier lieu la forme donnée à chaque partie de la tête, en cherchant même à s'en rendre compte d'après les observations habituelles sur les personnes avec lesquelles on se trouve en relation. Il n'est personne qui ne puisse, quand il le veut, rechercher la cause de l'effet qu'il aperçoit, qui ne sache attribuer un sentiment aux diverses expressions de la figure.

Les narines se gonflent-elles toujours ? Qu'exprime une bouche entr'ouverte ? Que marque le sourire ? quelle modification apporte-t-il à la figure, et quel est alors le dessin de chacun des traits ? etc., etc.

C'est d'après de telles remarques, et par leur application surtout, que l'on parvient à composer un dessin, non seulement conforme aux règles qui établissent les places relatives de tous les traits, mais encore au but quelconque que l'on se propose ; et en se renfermant dans une même intention, on conservera l'*unité*, si nécessaire dans toutes les productions de l'esprit, et indispensable dans le dessin ou la peinture, qui ne peuvent représenter qu'une seule circonstance et un sentiment unique.

L'élève fera donc bien de vérifier l'Apollon sous le rapport de l'*unité*, d'étendre ensuite cette vérification à tous les dessins qu'on aura l'occasion d'examiner ou de copier, et enfin à tout ce qui l'entoure.

Pendant cet exercice, dont on appréciera toute

l'importance, on fait regarder à l'élève successivement des têtes d'après la bosse, et des dessins, et il les raconte avec le crayon, c'est-à-dire il cherche à rendre ce qu'il a retenu, et conséquemment ce qui l'a le plus frappé. Après chaque essai, il compare son travail avec ce qui lui a servi de sujet, et il remarque les choses omises, les parties dans lesquelles il a réussi, celles où il s'est trompé.

Il trouve de la sorte une nouvelle occasion d'appliquer ses études de détail de l'Apollon, tout en apprenant à mieux voir et à rendre de mieux en mieux ce qu'il a vu.

Ensuite, il fait des rapprochemens de deux bosses, d'une bosse et d'un dessin, de deux dessins; et il juge les ressemblances et les dissemblances d'après l'intention qu'il a reconnue dans les deux ouvrages qu'il examine.

VIIIe EXERCICE.

COPIE DE DESSINS. — DES OMBRES.

On fait copier des dessins, soit des têtes, soit des académies, soit des paysages. Il n'y a rien à dire de particulier à ce sujet; l'élève esquissera le modèle avec toute l'exactitude possible, et ombrera aussitôt qu'il aura reconnu une ressemblance suffisante entre la copie et l'original.

C'est donc ici qu'il convient de parler des diverses manières d'ombrer. On peut se servir, comme font les graveurs, de *tailles* ou *hachures*; ce qui s'exécute par des lignes parallèles plus ou moins serrées, plus ou moins larges, et dont la force va en diminuant vers les endroits éclaircis, tandis qu'au contraire, elle est plus vigoureuse de ton et de largeur dans les parties opposées à la lumière; il faut s'accoutumer à

ranger ces hachures avec légèreté, grâce, et avec une sorte de netteté et de régularité ; ce qui ne peut s'obtenir qu'en en crayonnant beaucoup.

Les hachures peuvent être croisées les unes sur les autres en différens sens, jusqu'à ce qu'on ait donné autant de force qu'il est nécessaire d'en donner aux ombres du dessin ; mais toutefois en prenant garde, en contre-hachant, de ne pas trop croiser ses traits à angles droits, de manière à former une sorte de canevas désagréable à la vue.

On doit s'accoutumer à hacher facilement avec le crayon, dans tous les sens, sans être obligé de tourner son papier à chaque fois, et toujours avec un gros crayon, même pour les hachures fines que l'on met sur les demi-teintes. Ainsi, il faut prendre l'habitude de se servir d'un gros crayon, et de le tailler le moins qu'il sera possible.

On ombre aussi en *pointillant* ou *grainant*, c'est-à-dire en frottant légèrement son crayon sur le papier, de manière qu'il passe également sur tous les grains ou aspérités de ce papier, ce qui forme une teinte unie et régulière. On peut forcer les tons en repassant plus ou moins le crayon sur les mêmes endroits, mais toujours avec beaucoup de légèreté.

Dans certains cas, on peut, par-dessus ce *grainé*, employer des hachures pour donner plus de vigueur aux ombres ; on obtient, par ce moyen, des teintes douces et bien fondues. On peut aussi, par-dessus les hachures, crayonner le travail du pointillé ; mais, quel que soit le mode de crayonner que l'on emploie, il ne faut jamais oublier que le but de ce crayonnage est de rendre les masses d'ombres et l'ensemble des clairs et des ombres.

IXe EXERCICE.

COMPOSITION.

Concurremment avec ces exercices, on peut demander des compositions. Ceci n'a lieu que lorsque l'élève a acquis une certaine connaissance des règles de l'art qu'il étudie. Il voit, par exemple, dans Fénélon, la description physique ou le portrait d'un personnage sur lequel on veut attirer l'attention; il cherchera alors à traduire, à l'aide du dessin, ce qu'il aura vu dans le livre; il cherchera par quels moyens il peut donner à son ouvrage telle ou telle expression, représenter tel ou tel sentiment dominant; en un mot, atteindre la ressemblance. Par là, il acquerra une certaine facilité qui lui sera comme un acheminement à la peinture, lorsqu'il voudra dessiner d'après nature.

Il prendra donc un sujet du *Télémaque*, en essayant de représenter les personnages dans une circonstance donnée. Que si l'on propose, par exemple, Termosiris, l'élève le prend alors ou dans la méditation, ou au moment de son entretien avec Télémaque, et il s'efforce de rendre, au moyen du crayon, tout ce qui peut caractériser ce personnage dans l'une ou l'autre circonstance. Toute composition devra être justifiée ou plutôt expliquée par l'élève, pour acquérir la certitude qu'il sait parler *tout*, c'est-à-dire rendre compte de tout ce qu'il fait, soit pour l'ensemble, soit pour les détails.

Ce Termosiris, dans quelle circonstance est-il? Pourquoi ces rides? Pourquoi la tête plus ou moins penchée?

Comment a-t-on imaginé la *figure*, la *coiffure*, l'*habillement*, l'*attitude*, l'*âge*, le *fond*, c'est-à-dire le dé-

tail de l'habitation, des lieux, des instans où ce sage, ce prêtre aimait à se retirer? et ainsi du reste.

Je pense aussi que, pour ces compositions, il faut se borner aux *esquisses* et ne terminer que celles qui paraîtront les meilleures sous le rapport du sentiment: peu à peu on arrivera à l'attitude de tout un corps.

Et effectivement, pourquoi le quatrième et le sixième essai d'une composition toujours corrigée ne serait-il pas une bonne composition? Pourquoi les détails pittoresques ne seraient-ils pas indiqués suffisamment pour produire une impression profonde sur le spectateur?

Cette robe, cette barbe blanche, cette tête chauve et élevée, l'œil, le nez, etc., cet ensemble, en un mot, qui est le signe de la pensée et du sentiment du dessinateur, ne peut-il pas être trouvé en peinture comme en poésie?

Règle générale: racontez ce que vous avez vu, et vous ferez chaque jour des découvertes par hasard: ainsi, un peintre mélange des couleurs sans but, et il apprend ce qu'il faut faire pour obtenir un résultat qu'il n'avait pas prévu.

De même, racontez une scène avec votre crayon (au croquis seulement); ce que vous aurez fait dira toujours quelque chose que vous n'aviez pas eu l'intention de faire; recommencez, et tâchez d'apprendre à faire ce que vous avez fait.

X[e] EXERCICE.

VÉRIFICATION DES PRINCIPES.

Lorsque l'élève dessine couramment, on lui donne un livre de principes à vérifier. Par cette étude, on se perfectionne chaque jour dans le métier; on apprend

à ne pas se contenter d'un *à peu près*, on s'habitue à la régularité, à l'exactitude, et le peintre paysagiste, après avoir saisi le mouvement et l'expression, s'exerce ainsi à copier fidèlement, finit par dessiner la figure aussi correctement qu'un peintre d'histoire dessinerait le paysage.

A défaut de livres, l'élève pourra se contenter des indications qui vont suivre. Il devra les rapporter aux modèles qu'il a copiés et les apprendre par cœur.

PROPORTIONS DE LA TÊTE DE PROFIL.

Nous supposons d'abord une tête droite. La ligne verticale qui représente la hauteur de la tête se divise en quatre parties égales, savoir : une partie ou un quart, du bas du menton au-dessous du nez ; une seconde partie ou quart pour la hauteur du nez ; une troisième partie du haut du nez à la naissance des cheveux, puis une quatrième pour le haut de la tête.

La plus grande largeur d'une tête, prise au-dessous du sourcil, est égale aux sept huitièmes de la hauteur.

La largeur d'un nez de profil égale la moitié de sa hauteur ; on en obtient donc la place et la dimension exacte en portant à droite et à gauche de la ligne verticale le quart de la hauteur. Mais il arrive souvent qu'il y a bien deux petits tiers de la largeur du nez en dehors de la ligne verticale, et le grand tiers en dedans : on se conforme alors au modèle que l'on copie.

La ligne qui marque l'ouverture de la bouche se place, à partir du nez, au petit tiers de la distance qui se trouve du nez au menton.

La largeur de la bouche est égale à la distance qui

se trouve du dessous du nez à l'ouverture de la bouche.

Le haut de l'œil se trouve ordinairement de niveau avec le haut du nez. Il y a des têtes, quoique belles, dont les yeux sont placés plus ou moins haut. La distance de la ligne verticale à l'œil égale les trois quarts de la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale à la moitié de la largeur du nez.

L'oreille se trouve toujours sur le prolongement de la ligne du dessous du nez. La distance qui se trouve du bout du nez au commencement de l'oreille est égale à deux parties ou à la moitié de la hauteur de la tête. La hauteur de l'oreille est toujours la même que la hauteur du nez. L'oreille est penchée comme le nez, et sa plus grande largeur égale la grande moitié de sa hauteur.

Le sourcil se trouve placé plus ou moins haut.

Du menton à l'attache du cou il y a la même dimension que du menton au haut de la lèvre supérieure, ou une partie moins un sixième.

La largeur du cou est égale à deux parties chez les femmes, et à un peu plus de deux parties chez les hommes. Un cou un peu gros dénote la force de l'homme.

Le point le plus élevé du sommet de la tête, vu de profil, est toujours au-dessus de l'oreille.

Si la tête est penchée en avant ou en arrière, les proportions sont toujours les mêmes. Quand la tête penche en arrière pour regarder en haut, la bouche s'ouvrant alors, il faut baisser le menton d'une quantité égale à l'ouverture de la bouche.

PROFIL PENCHÉ DE COTÉ.

Nous supposerons d'abord la figure penchée vers le côté droit.

On tire encore une ligne verticale, que l'on divise, comme précédemment, en quatre parties égales. Mais, sur la nature, ces distances sont égales entre elles, au lieu que, dans cette position, ces espaces paraissent diminuer à mesure qu'ils s'éloignent. Ainsi, la première distance à partir du menton paraît plus grande que la seconde, celle-ci plus grande que la troisième, et la dernière paraît encore beaucoup plus petite que les autres. Dans cette position, le dessus de la tête disparaît tout de suite, et on n'en voit qu'un très-petit espace; mais on voit le dessous du menton, que l'on ne verrait pas si la tête était droite. La tête étant ainsi penchée, les organes paraissent plus larges et plus courts. La longueur du nez est toujours égale au quart de la hauteur de la tête; mais dans cette position, on voit le dessous du nez, et ce dessous est pris aux dépens de la longueur du nez, qui déjà était vu un peu en raccourci. L'oreille paraît toujours de la même largeur, mais elle paraît plus courte; l'œil paraît plus fermé.

Si le même profil, toujours regardant à notre gauche, est penché sur nous, c'est-à-dire sur la gauche, les parties de la tête présentent des dimensions tout-à-fait contraires aux précédentes, et la quatrième paraît beaucoup plus grande que les autres, en ce qu'elle s'augmente d'une partie de l'autre moitié du dessus de la tête.

PROFIL DIT PROFIL PERDU.

Si la tête se trouve plus tournée que lorsqu'elle est vue de profil, elle présente alors ce qu'on appelle un *profil perdu*. On voit le contour de la joue; mais on ne voit pas l'œil, ou si on le voit, il est vu très en raccourci; on n'aperçoit que très-peu du nez,

et seulement le bout des lèvres. Dans cette position, les proportions sont les mêmes que dans le profil droit; mais la distance qui se trouve du bout du nez à l'oreille, étant vue en raccourci, n'égale pas tout-à-fait une partie. L'oreille doit être vue par derrière. On voit aussi l'attache du cou par derrière, ainsi que le dos. La largeur du cou est toujours de deux parties.

TÊTE VUE DE FACE ET DROITE.

Dans une tête vue de face, la plus grande largeur, prise au-dessus des sourcils, est égale aux trois quarts de la hauteur.

La ligne qui indique la pose et la longueur de la tête se divise, comme précédemment, en quatre parties égales.

La bouche se place au petit tiers et quelquefois au tiers juste de la distance qui se trouve du dessous du nez au menton. La largeur de la bouche est égale aux deux tiers de la distance du nez au menton.

De même que dans la tête vue de profil, la largeur du nez est égale à la moitié de sa hauteur. Cette largeur doit être divisée en deux parties égales par la ligne verticale.

Les yeux se placent sur une ligne parallèle aux lignes d'appui du nez et de la bouche; cette ligne doit être au-dessous de l'attache du nez et passer par les deux coins des yeux appelés *angle interne* et *angle externe*. Il faut que le haut du globe de l'œil aille toucher la ligne d'attache du nez.

Entre les deux yeux, il doit y avoir la largeur du nez.

La largeur du globe de l'œil doit être égale à la largeur du nez.

Les sourcils se placent plus ou moins haut, sui-

vant le caractère de la figure; le plus ordinairement, c'est au tiers de la troisième partie.

Les oreilles se placent sur la ligne prolongée du nez; la hauteur de l'oreille est égale à la hauteur du nez.

La largeur du cou est égale à deux parties ou à la moitié de la hauteur de la tête; la longueur du cou est égale à une partie et demie.

TÊTE VUE DE FACE ET PENCHÉE EN AVANT.

Si la tête, toujours vue de face, est penchée en avant, il est évident que dans cette position, le point du front à la naissance des cheveux se trouve plus près de l'observateur que le point à l'extrémité du menton. Or la partie inférieure doit paraître plus petite que celle comprise entre le bas du nez et les yeux, celle-ci plus petite que la suivante, et la quatrième partie plus grande que les autres. Dans cette position, on voit une grande partie au-dessus de la tête, et il est facile d'expliquer la cause de ces raccourcis.

La bouche semble très-près du nez; et elle est au petit tiers de la première partie. On conçoit que le nez étant vu en face et la tête baissée, la partie du nez qui, dans le profil, avance sur la ligne verticale, semble, dans la tête vue de face, recouvrir la lèvre supérieure. Il en est de même à l'égard du menton sur le cou. Une partie du menton cache le haut du cou.

Les oreilles sont toujours sur la ligne du nez dans cette tête comme dans les autres; mais comme la ligne du nez est alors une ligne courbe, le bas des oreilles semble plus haut que le bas du nez. La hauteur de l'oreille est égale à la hauteur du nez. Les li-

gnes des yeux et de la bouche sont courbes et parallèles à la ligne du nez.

La largeur du nez est toujours de dix parties. Quant à sa longueur, comme on l'a déjà dit, le menton en cache une partie.

Dans cette position, la distance qui se trouve entre les deux yeux est toujours égale à la largeur du nez.

TÊTE DE FACE PENCHÉE EN ARRIÈRE.

Supposons à présent que la même tête soit penchée en arrière, il est bien évident que les lignes seront courbes dans le sens contraire à celui des précédentes; que l'on verra le dessous du menton, le dessous du nez, et très-peu du dessus de la tête. L'espace compris entre la naissance des cheveux et le bas du menton devient donc un plan fuyant; il en résulte que les quatre parties qui forment les divisions de la tête ne paraissent plus égales; car, à partir de celle le plus rapprochée de l'observateur, elles vont successivement en diminuant.

Les proportions, quant aux largeurs, sont toujours les mêmes.

Le nez offre deux plans: le dessous se trouve presque vertical, et le dessus est horizontal et fuyant; par conséquent, en raccourci.

Dans cette position, le cou paraît plus gros et un peu plus long. Il y a toujours entre les deux yeux la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale à la largeur du nez. Les oreilles sont toujours sur la ligne du nez : la hauteur de l'oreille subit un raccourci comme le nez.

PROPORTIONS DE LA TÊTE VUE DE TROIS QUARTS.

Une tête est dite vue de trois quarts lorsqu'elle est posée par rapport à l'observateur de manière à ce qu'il ne la voie ni de face ni de profil, mais entre la face et le profil.

On peut voir une tête plus ou moins de trois quarts.

On conçoit que le visage étant sphérique, le côté fuyant et par conséquent le plus éloigné de l'observateur, est vu en raccourci, et paraît beaucoup plus petit que l'autre côté. Il y a donc un *petit* et un *grand* côté, et celui-ci paraît plus grand que si la tête était vue de face; car on en aperçoit un peu le derrière. Or la plus grande largeur d'une tête vue de trois quarts est égale aux trois quarts de la hauteur, plus le quart d'une partie. Une tête vue de trois quarts paraît donc plus large qu'une tête vue de face et moins large qu'une tête vue de profil.

La hauteur de la tête dans cette position se divise aussi en quatre parties.

La largeur du nez est égale à la moitié de sa hauteur. On divise encore cette largeur en deux parties égales, et l'on en met la moitié de chaque côté de la ligne d'opération. Le nez avance sur le visage beaucoup plus que les autres organes; c'est pour cette raison que sa largeur reste toujours la même. Il n'en est pas ainsi à l'égard des yeux : l'œil du petit côté, c'est-à-dire du côté qui est vu en raccourci, est lui-même en raccourci. Il paraît toujours aussi ouvert, mais moins large. L'œil du grand côté paraît aussi moins large qu'un œil vu de face; mais le raccourci en est moins sensible que celui de l'œil du petit côté.

Dans cette position, la distance qui se trouve du nez à l'ouverture de la bouche est, comme dans les autres têtes, le petit tiers de la distance du nez au

ÉTUDE

DU DROIT.

Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste. Mais qu'apprendre? Ce qu'on voudra. Comment rapporter? Comme on voudra. Et maintenant qu'on en a vu les plus heureux résultats, on doit bien comprendre tout l'avantage de cette liberté d'esprit laissée par la méthode pour le choix de l'*Epitome* et pour celui des exercices.

D'ailleurs, la spontanéité qu'on attend de l'élève ne doit plus être un embarras pour lui. Il a appris, dans les nombreuses applications précédentes, qu'il est maître absolu dans le choix de son *Epitome*, dans le choix des exercices. Il n'a plus à craindre les inconvéniens de cette spontanéité; il a vu, au contraire, qu'il y trouvait les moyens d'acquérir des connaissances étendues et durables. Il ne peut plus perdre ce qu'il a gagné par lui-même, et chaque nouvelle étude, loin d'être un gênant fardeau pour la mémoire, devient une nouvelle cause de rapprochements, ou une occasion de plus d'approfondir ce qu'il a déjà appris.

Pour fixer les idées, nous allons exposer une série d'exercices, d'après l'*Epitome* que nous avons adopté.

Cet *Epitome* se compose des *Institutes de Justinien* et d'un recueil d'articles pris dans les différens titres du Code civil. Mais on prend, si l'on veut, un titre entier; le premier, par exemple.

Quoi qu'il en soit, on apprend par cœur, on répète, et, après ce travail de mémoire, on s'occupe des éclaircissemens.

On demande pourquoi, dans la définition de la tutelle, on a inséré le mot *capite?* pourquoi *tuendum?* pourquoi *jure civili?* pourquoi *permissa?* On fait de même pour toutes les définitions, et on les rapporte les unes aux autres.

Le premier livre des *Institutes* étant ainsi compris, on commence la lecture des autres, et on les rapporte au premier, sous le double rapport du texte et de l'intelligence qui a présidé à leur composition.

En même temps, on fait un travail analogue sur le Code civil, qui forme la seconde partie de l'*Epitome*. On cherche d'abord à se rendre compte de tous les mots, et ensuite à saisir le rapport des articles entre eux. Après quoi commence la lecture des titres divers, que l'on raconte en les rapportant à l'*Epitome*.

Chaque lecture doit être suivie de questions relatives à la composition de chaque titre, à l'intention, à l'intelligence qu'on y découvre; en un mot, à toutes les remarques qui peuvent en sortir. De cette manière, le travail de l'élève a toujours un résultat certain. Ainsi, quand il a raconté le titre préliminaire, on lui demande en premier lieu les rapports qu'il y trouve avec l'*Epitome*, puis les objets dont il traite? — *Réponse :* De la *Promulgation*, des *Etrangers*, des *Juges*.

Pourquoi cela se trouve-t-il dans le même titre? — Des lois? Quelle est la définition de ce mot? Quels en sont les synonymes? Que veut dire *exécutoire*, *promulgation*, *promulgation faite?* Pourquoi *sont*, et non pas *seront?* Etc.

On fait de même pour chaque autre titre, en ajoutant ces questions : Ce titre est-il composé avec la même intelligence que les précédens? Renferme-t-il des mots qui aient plusieurs définitions? Etc.

Puis encore, *récitez*, *racontez*, *discutez*, *imitez*, *traduisez*, *plaidez*, etc. (Ceci est nécessairement applicable à tous les titres.)

Discuter veut dire approuver, blâmer les dispositions de la loi ; en tirer des espèces et les résoudre, etc. *Imiter* le titre de la protection que la loi accorde à l'absent (titre de l'absence), cela signifie faire un titre protectionnel sur une matière quelconque. *Traduire* le titre de l'absence veut dire faire un titre sur la contrainte par corps ou sur toute autre matière de droit, en n'imitant que ce qu'il y a de commun entre le titre de l'absence et tout autre titre ; c'est un travail intellectuel. *Tout est dans tout.*

Autre espèce de questions :

Les. Que veut dire, en droit, *e, l, s.* Ces lettres sont-elles des signes particuliers à votre science? Pourquoi dit-on *les* plutôt que *la*.

Pourquoi l'idée *loi* s'écrit-elle quelquefois *leg*, comme dans *légal, législation?* Parlez sur le mot *loi?*

Sont. Que signifie, en droit, le présent plutôt que le futur, et réciproquement? Rapportez-y tout ce que vous savez sur le choix du temps, dans le langage des lois.

Exécutoires. Qu'est-ce qui est *exécutoire?* Quand? pourquoi? comment? Que signifient les syllabes *ex, secut, oires* en droit? *Oire* a-t-il les mêmes sens que dans la langue commune? Discutez tous les exemples interlocut*oire*, etc. *Ex, secut, inter, locut,* etc., ont-ils la même signification que dans la langue commune? Que veut dire *dans, tout, le,* etc., *pro, mul,* etc.? Vous connaissez *tion*, rapportez-y tout le droit que vous savez? etc.

On fait le rapprochement des articles. Soit l'article 2011, du titre du cautionnement :

Celui qui se rend caution d'une obligation se soumet envers le créancier à satisfaire à cette obligation, si le débiteur n'y satisfait pas lui-même.

Dès qu'il y a débiteur et obligation, il peut y avoir cautionnement; donc art. 2012.

Le cautionnement a pour but de faire *satis;* donc 2013.

Le cautionnement existe par le seul fait de l'obligation contractée par la caution envers le créancier; donc 2014.

Le cautionnement est une obligation; donc 2014.

Il faut se rendre caution, se soumettre; donc 2015.

Le cas de restriction indiqué par le pronom personnel répété, *se* rend, *se* soumet, est expliqué dans l'art. 2017.

La caution fournie doit être capable de *satis*faire le créancier sous tous les rapports et dans tous les cas; donc 2018, 2019 et 2020, etc.

On demande des synonymes de *mots*, d'*articles*, de *titres*, de *livres*, des réflexions générales.

On fait traiter des questions, etc.; mais avant de donner des exemples de ces exercices, nous allons présenter l'aperçu de la plupart de ceux qui peuvent avoir lieu pour l'étude du droit.

1° Apprendre et comprendre la langue particulière du droit;

2° Répéter chaque jour par cœur et raconter;

3° Rapporter à ce que l'on a appris et retenu;

4° Rapporter tout un code à un titre, tout un titre à un article;

5° Expliquer comment l'exercice *rapporter* vient en aide à la mémoire;

6° Faire sur un plaidoyer tous les exercices qu'on a faits sur le Télémaque pour l'étude de la langue française;

7° Faire le plan d'un titre donné;

8° Faire le plan d'un titre ou d'un code en général;

9° Faire (dans la langue particulière du droit) des synonymes de mots, d'expressions, de titres, de codes, de plaidoyers, d'exploits, etc.;

10° Faire des imitations, des traductions;

11° Parler sur un mot, sur une phrase. (On peut user d'une eau courante pour l'irrigation, etc.);

12° Faire la vérification que *tout est dans tout;* par exemple, que le plaidoyer de Cochin, pour Rapalli, est dans l'exordé, ou dans la péroraison, ou dans la *manière* d'exposer *un* des faits, ou dans la *manière* de développer *un* des moyens de droit;

13° Rechercher si Cochin s'imite et se traduit lui-même;

14° Vérifier les commentateurs comme on a vérifié les grammairiens;

15° Faire *des faits*, c'est-à-dire, en droit, faire, sur un mot donné, des *espèces;*

16° Vérifier si *tout est dans tout* dans les commentateurs, c'est-à-dire s'ils font toujours le même raisonnement, quelque différente que soit la matière;

17° Chercher si l'esprit des actes de procédure, de la rédaction des arrêts, etc., est toujours le même;

18° Parler sur un plaidoyer donné, pour montrer qu'on le comprend;

19° Apprendre toutes les compositions différentes des plaidoyers divers, les imiter, les traduire, etc.

COMPOSITION.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Des Lois.

Chaque État a ses mœurs, ses habitudes, ses usages, une population à soi, qui, différente dans ses goûts, dans ses coutumes, des autres nations, doit nécessairement être régie par d'autres lois. Il faut des lois; car, dès qu'il y a une réunion d'hommes, il est indispensable que, sans partialité, sans privilége aucun, tous les citoyens puissent trouver assistance, protec-

tion, quels que soient d'ailleurs leur rang et leur fortune. Ils l'ont senti, car ils s'en sont donné à eux-mêmes, et par leur approbation tacite les ont entourées de cette puissance qui les rend inviolables et établit une sanction contre les infractions auxquelles elles pourraient être en butte. Il en est qui, également senties et reconnues par tous les hommes, même par ceux qui les violent, sont regardées avec raison comme gravées au fond de notre ame par la main de son divin auteur. A ces lois primitives on a donné à juste titre la dénomination de lois naturelles. Il en est que nous savons et que nous n'avons jamais apprises; qui sont nées, pour ainsi dire, en nous et avec nous: ces lois sont immuables, il n'est point donné à l'homme de s'y soustraire ni de les changer. A côté des lois naturelles viennent se placer les lois positives, instituées par les législateurs pour remédier à l'insuffisance des premières ou leur servir de sanction. Ces lois positives, nommées aussi arbitraires, parce que, à la différence des premières, elles peuvent subir des modifications, des changemens, ces lois reçoivent diverses modifications suivant les objets qu'elles ont en vue. Malgré les changemens qu'elles subissent dans les différentes nations, changemens occasionnés par une autre forme de gouvernement, il en est toujours qui ont des points de rapprochement entre elles, et qui, ainsi regardées les unes par rapport aux autres, forment le droit des gens. Chaque peuple, renfermé dans son territoire, a des lois qui lui sont propres et qui règlent spécialement les rapports et les droits des citoyens. L'énumération serait longue à faire, nous nous bornerons à citer les lois politiques, lois qui organisent les pouvoirs; les lois de procédure, qui régularisent la marche à suivre dans les poursuites que les citoyens peuvent s'intenter les uns contre les autres; enfin les lois criminelles, qui

punissent les infractions, les crimes et les délits, suivant leur importance et les circonstances qui les chargent ou les atténuent. Bien des définitions ont été données des lois, et toutes pouvant leur convenir en expliquant le point sous lequel on les considère : ainsi sous un gouvernement despotique, comme le dit Tribonien : *Quod principi placuit, legis habet rigorem;* la loi dans ce cas n'est autre que la volonté et le bon plaisir du prince. Dans le gouvernement représentatif, la loi est l'expression de la volonté générale, ou bien on peut dire, avec d'Aguesseau, que la *loi est le contrat commun*, parce qu'elles dérivent toutes du *pacte social.* Considérée maintenant relativement à son but, à son action sur la société, elle peut être définie : *Une règle de conduite prescrite à tous les citoyens par leur souverain légitime dans un objet d'intérêt commun.* Sans remonter plus haut, nous allons jeter un coup d'œil sur la manière dont se forme la loi, et voir les différentes parties qui la constituent. La loi proposée par le roi est portée à son gré soit à la chambre des pairs, soit à celle des députés, excepté la loi de l'impôt, qui doit être adressée d'abord à la chambre des députés. Toute loi doit y être discutée et votée librement par la majorité des deux chambres; mais les chambres peuvent rejeter ou accepter avec ou sans amendement; le roi seul sanctionne et promulgue la loi : alors elle a pris naissance; mais elle ne peut être applicable que lorsqu'elle est connue : c'est pour cela qu'on l'insère au bulletin des lois et qu'on laisse un laps de temps désigné pour que les citoyens en puissent prendre connaissance : présomption bien absurde, puisqu'elle répute connue une chose qui ne peut l'être que d'un petit nombre. Quoique au premier abord on puisse penser que la loi soit une chose simple, une foule de formalités sont nécessaires pour en assurer l'existence et la durée. Il faut première-

ment qu'elles aient une date; n'ayant pas d'effet rétroactif, il est nécessaire de se fixer sur leur date pour savoir de quel jour elles ont dû être exécutoires. Elles ont un titre, qui est un sommaire placé en tête pour en indiquer l'objet. (Loi du 19 janvier 1791.) Il doit être sans emphase, sans affectation, et surtout sans artifice; il doit indiquer simplement l'objet de la loi, l'intitulé qui est la formule par laquelle elles commencent, et qui indique de quelle autorité elles sont émanées; le préambule, qui, dans certaines lois, explique à quelles causes elles ont été portées; la sanction, qui est le vote royal définitif; le roi sanctionne en mettant sa signature sur la minute originale de la loi; le sceau des lois, formalité par laquelle on donne encore plus d'authenticité à la loi; le contreseing, qui est encore une formalité employée pour prévenir les surprises, qui consiste en la signature d'un officier ayant caractère pour cette fonction, et qui affirme que c'est bien la signature du roi; ordinairement elle est précédée de ces mots : *par le roi*. enfin elles finissent par une formule exécutoire qui contient mandement ou ordre aux différens fonctionnaires de faire publier et enregistrer et d'en maintenir l'exécution.

COMPOSITION. — SYNONYMES.

JUGEMENS, ARRÊTS, DÉCISIONS, AVIS, RÉGLEMENS.

Un *jugement* est l'acte d'audience par lequel des juges prononcent sur une contestation. Le mot *arrêt* est réservé aux décisions des cours souveraines, sur la manière dont les tribunaux inférieurs ont appliqué la loi. Une *décision* est une sorte d'ordonnance rendue par le ministre de la justice sur une question de droit. Le même ministre donne un *avis* lorsqu'il fait

une déclaration expresse par laquelle il prévient des formes à remplir à l'égard de certains actes. Les *réglemens* sont des dispositions émanées presque toujours du préfet de police qui tendent à établir la sûreté et la commodité, ou à maintenir l'ordre public.

Lorsque l'une des parties en litige se croit lésée par un *jugement*, elle en appelle à une cour supérieure, qui rend un *arrêt*, arrêt qui, n'étant pas susceptible d'être réformé, met ordinairement fin au procès. Les *arrêts* et les *jugemens* sont des autorités qu'on invoque souvent. Les *décisions*, *avis* et *réglemens*, sont des titres sur lesquels on s'appuie presque toujours.

Les *arrêts* et les *jugemens* s'appliquent seulement aux cas qui leur sont soumis. Les *décisions*, *avis* et *réglemens*, regardent une question particulière, il est vrai; mais ils s'appliquent à tous les cas qu'ils embrassent.

Les *jugemens* ont quelquefois un caractère tout différent de celui que nous leur avons donné jusqu'ici. Dans ce sens, on dit *jugement* lorsqu'on veut parler d'une détermination prise par un tribunal, par laquelle il ordonne, soit de faire une enquête, soit d'assembler un conseil de famille, soit un envoi en possession. Mais ici les tribunaux ne sont plus judiciaires, ils sont protecteurs des incapables. Les *décisions*, quoique beaucoup moins puissantes que les lois, ont cependant un but aussi général, et sont censées faites pour toujours. Leurs effets ne doivent donc cesser que par leur abrogation. Les *avis* ne sont en quelque sorte que la publication des décisions; mais ils renferment pourtant en eux une certaine autorité. Les *réglemens* ont quelquefois une aussi grande force que la loi; seulement ils s'appliquent le plus souvent à un cas particulier, et, par conséquent, ils n'ont plus de force quand l'objet qu'ils concernaient cesse d'exister.

Dans la législation ancienne, on distinguait plusieurs sortes d'arrêts : les *arrêts* du conseil et ceux du parlement. Ces derniers étaient souvent de véritables lois ; mais ils agissaient seulement dans le ressort du parlement qui les avait rendus. Quelquefois aussi ils connaissaient des crimes de trahison ou de lèse-majesté. Les *arrêts* du conseil étaient une réminiscence des constitutions du prince à Rome. Ils étaient rendus du propre mouvement du roi, et quelquefois s'appliquaient à des contestations particulières. Voilà donc et les *arrêts* du parlement et les *arrêts* du conseil qui devenaient des *jugemens*. Dans d'autres cas, les parlemens étaient des assemblées de jurisprudence, et en cette qualité, ils rendaient des *décisions* quelquefois si justes que plusieurs d'entre elles ont été converties en lois par les compilateurs du Code. Une législation plus nouvelle avait donné aux avis du conseil d'état une grande autorité, puisque, pour qu'un projet de loi pût être soumis à la délibération du sénat, il fallait que le conseil d'état l'eût approuvé formellement. Les *réglemens* étaient émanés de toutes ces autorités judiciaires indépendantes les unes des autres, et ne servaient que mieux à montrer le désordre qui existait alors dans la puissance législative et exécutive. Aujourd'hui que tout est rentré dans un ordre plus parfait, les différens degrés de juridiction sont plus puissans les uns que les autres : les actions s'intentent dans un ordre plus logique. D'un *jugement* de tribunal ordinaire, on en appelle à une cour souveraine, qui rend son *arrêt* pour terminer le procès. Mais et le *jugement* et l'*arrêt* sont toujours motivés sur des lois, ou, à défaut de lois, sur des *décisions*, sur des *avis*, ou sur des *réglemens*.

QUESTION.

Question. — Le testament fait par un interdit dans un moment lucide, ou les causes de son interdiction ayant cessé, doit-il être exécuté ?

C'est un principe de toutes les jurisprudences que, pour faire un testament valable, il faut être *sain d'esprit* : c'est de plus la lettre même de la loi, dans l'article 901 du Code civil. C'est d'après ce principe que, dans les lois romaines, comme dans nos coutumes, comme dans notre législation, le testament est nul quand il est fait par un homme sain d'esprit d'ordinaire, mais dans un moment de fureur, ou qu'il lui est arraché par ruse ou par fraude. — Si ce principe est sage, il est juste et sage aussi celui qui proclame la liberté entière du propriétaire sur ses biens, et qui lui permet, par conséquent, d'en disposer à son gré ; celui qui, en matière de testament, donne capacité aux personnes qui n'en ont pas pour les autres actes ; celui d'après lequel la femme n'a pas besoin du concours de son mari, ni de l'autorisation du juge, pour tester, et par lequel aussi le mineur de seize ans peut faire des libéralités à l'époque de sa mort. C'est en présence de ces deux fondemens de la législation sur ce point que je veux essayer de prouver que le testament fait par un individu dans un moment lucide, ou les causes de son interdiction ayant cessé, doit recevoir son exécution.

Que veut, en effet, la jurisprudence quand elle ordonne l'interdiction contre un individu ? elle veut établir une présomption par laquelle on suppose celui qui est frappé d'interdiction incapable de faire un acte raisonnable ; mais ce n'est qu'une présomption. Pourquoi donc alors la loi refuserait-elle toutes les capacités à une personne à qui la nature en a

conservé quelques-unes? Pourquoi, quand elle réserve des droits à l'absent, les retirerait-elle aussi complètement au présumé insensé? Que dis-je? certes, oui, on peut présumer la mort de l'*absent*, mais on ne peut presque pas douter que le testament, dans notre espèce, n'ait été fait par un homme sain d'esprit, lorsque le notaire, officier civil, était là pour le conseiller; lorsque cet homme, revêtu d'un caractère public, a signé l'acte, et qu'il lui a ainsi donné son assentiment; lorsque, d'ailleurs, cet acte ne contient que des dispositions sages. Et pourtant, c'est l'absent présumé mort à qui on réserve des droits, et c'est l'interdit qui a fait un acte sage et authentique à qui on refuse ceux qui lui seraient acquis par ce même acte : c'est là une contradiction et une injustice dans la loi, que nous ne pouvons supposer.

Il est vrai que le texte de l'art. 502 est formel quand il dit que « tous actes passés par l'interdit postérieurement à l'interdiction sont nuls de droit. » Mais ce texte est fondé, nous l'avons déjà dit, sur une présomption. D'ailleurs, considérons bien une chose qui, non seulement, est judicieuse, mais qui encore est naturelle; c'est que, de même que, pour provoquer l'interdiction (art. 489), il faut que l'individu soit dans un état habituel d'imbécillité, de démence ou de fureur, de même, pour que l'interdit puisse espérer un jugement de main-levée de son interdiction, il faut que le retour de sa raison soit bien reconnu. Ainsi, pendant un long temps, il ne pourra tester, quoiqu'il soit raisonnable : c'est déjà un grand mal; mais, de plus, l'art. 512 déclare qu'il ne pourra reprendre l'exercice de ses droits qu'*après* le jugement de main-levée : de sorte que, pendant plusieurs mois, la seule procédure l'empêchera de faire un acte de la plus grande importance : c'est encore un mal d'autant plus dangereux, que la mort peut l'em-

pêcher d'y porter remède : et c'est un mal qui est évident si on n'accorde pas la validité du testament. — Mais d'ailleurs, puisqu'on frappe de nullité le testament d'un homme sain d'esprit quand cet acte a été fait dans un moment de fureur, pourquoi, par analogie, ne regarderait-on pas comme valable celui fait par un interdit dans un moment lucide ?

Si nous avons eu à discuter une fois le texte de la loi, invoquons-la maintenant en notre faveur. Nous voyons dans l'art. 509 que « l'interdit doit être *entièrement* assimilé au mineur pour sa personne et pour ses biens. » C'est de cette disposition qu'il nous semble possible de tirer un argument puissant en faveur de l'interdit. L'art. 903 permet au mineur âgé de plus de seize ans de disposer par testament d'une partie de ses biens : et cela est motivé (d'après ceux mêmes qui ont présenté la loi au conseil d'État) sur la raison que ce serait peut-être une consolation pour le mineur qui se meurt dans un âge aussi peu avancé, de pouvoir récompenser les personnes qui auraient pris soin de lui : ils ont pensé aussi que le sérieux de l'acte qu'il faisait pouvait bien compenser pour lui la légèreté de son âge ; ils ont été indulgens. Mais ici nous ne leur demandons pas de l'indulgence, nous leur demandons de la justice. Ici le sérieux de l'acte n'a rien à compenser, puisqu'il est fait par un homme sain d'esprit : ils n'ont qu'à suivre la loi qui veut que le testament fait par un homme sain d'esprit soit exécuté ; et si cette vérité ne les touche pas, alors nous invoquerons aussi, et à plus forte raison, pour l'interdit cette compassion qu'ils ont montrée pour le mineur. Nous leur ferons voir l'interdit dans un moment lucide bien plus malheureux que le mineur en réfléchissant sur son état, et ayant par conséquent bien plus besoin de consolations : nous le représenterons, se voyant mourir, plein du

désir de récompenser les personnes qui ont pris un grand intérêt à lui, et ne pouvant pas leur témoigner sa reconnaissance, et cela pourquoi ? parce qu'on le présume fou lorsqu'il a toute sa raison. Et nous demanderons alors au magistrat s'il ne fera pas pour lui, qui a sa raison d'homme et qui est malheureux, ce qu'il a fait pour le mineur qui n'avait que sa raison d'enfant.

Toutes ces considérations, jointes à la sécurité qu'apporte le concours du notaire dans l'acte, me semblent parler puissamment en faveur de la validité du testament de l'interdit.

PLAIDOYER.

ÉLOQUENCE DU BARREAU.

On fait apprendre par cœur un plaidoyer quelconque, par exemple, celui de Cochin pour Rapalli contre sa femme, sur cette question : *Si la crainte de manquer une fortune ôte la liberté à la personne qui se marie contre son inclination.*

Quand le plaidoyer est su, on en étudie tous les détails.

1° Exorde. Je remarque l'expression *former une union ;* je me représente Cochin à la barre ; je juge, d'après la connaissance des faits, quel était le sentiment de l'orateur ; je devine son intention en employant cette expression plutôt qu'une autre synonyme ; ce signe arbitraire *union* me paraît bien choisi pour inspirer de l'intérêt et pour déterminer les juges à maintenir le mariage ; *former une union* me semble une comparaison choisie entre mille autres pour peindre un choix libre, spontané et réfléchi ; *former* est un mot que je n'entends point dans la con-

versation familière, et je forme le projet de le faire entrer dans ma langue d'improvisation.

Si je fais toutes ces réflexions, me voilà devenu riche de deux mots; je les savais par cœur, mais ils n'étaient point à moi; c'était Cochin que je récitais. Maintenant, je viens de les approprier à mon usage; ils sont devenus, séparés ou réunis, les signes de mes pensées et de mes sentimens; désormais, dans mes répétitions journalières, je ne saurais prononcer cet exorde sans réveiller en moi toutes les idées que j'y attache; et si, dans une circonstance particulière et analogue, j'éprouvais le même sentiment, l'expression se présenterait d'elle-même.

C'est ainsi que ce seul discours devient immense par l'étude que j'en ferai; car je me propose de continuer cet examen des mots et des expressions jusqu'à la fin. Voilà la première indication du maître, l'élève marche seul, il n'a plus besoin de guide à cet égard. Mais cette indication est inutile à celui qui ne sait pas le discours ou qui l'oublie faute de le répéter.

2° *Ne formerait plus – si pour — il suffisait.*

Je remarque attentivement cette locution destinée à expliquer ce raisonnement logique, abstrait et applicable dans toutes les circonstances imaginables.

Cela ne serait plus si ceci était : or cela doit être; donc ceci ne peut pas être.

Je dis que ce rapport, cette vue de l'esprit, ce raisonnement est de toutes les causes. Il faut donc que j'y applique ma réflexion, et que j'en compare la rédaction à toutes celles que je trouverai dans la suite : voilà une source intarissable de synonymes de locutions. Les différences et les ressemblances se tirent de l'identité ou de la variété des sentimens que l'orateur veut communiquer.

Cette comparaison des locutions synonymes une fois indiquée, on passe à d'autres observations.

3° Je fais encore remarquer sur cette locution qu'elle est divisée en deux parties, ce qui donne deux combinaisons différentes; car on peut dire : *si pour—il suffisait—ne formerait plus.* Voilà donc encore un aperçu nouveau, et par conséquent une étude nouvelle à proposer à vos élèves. Bien entendu que je ne vous propose que des modèles d'exercices : ce sont des exemples, et non des lois. Tout ce qu'on voit est utile, il faut fouiller dans tous les sens; la matière est inépuisable, et c'est la raison pour laquelle nous nous renfermons dans les bornes d'un seul plaidoyer. L'étude des renversemens a cet avantage qu'elle nous conduit à découvrir que l'ordre des idées est lui-même un signe qu'il faut bien connaître pour l'employer à propos.

Comparez donc les ordres; ne négligez point cette nouvelle espèce de synonymes.

4° *Une ame sensible*, etc., jusqu'à *de contrainte et de violence.*

L'orateur donne ici l'explication du mot *alléguer* qu'il a prononcé dans la première phrase. Tout le procès est dans ce mot, comme vous le verrez. Généralisant cette observation, je me dis toutes les fois que je lis un mémoire ou un plaidoyer : Quel est le mot principal? et je compare les marches suivies par l'orateur dans tous les cas. Voilà des synonymes de développemens.

Cochin renferme ici toutes les objections de la partie adverse, dont il a soin d'atténuer l'effet par la supposition qu'il fait d'un cas qui n'existe pas en parlant d'une femme follement éprise de quelque passion : faites remarquer que cette ruse est celle des commérages; que tout le monde a assez d'esprit pour enfoncer ainsi tout doucement le poignard;

que ce n'est pas l'intelligence qui manque, mais qu'il faut remarquer ce qu'on fait naturellement tous les jours, afin d'apprendre à le faire avec art.

5° *La dignité*, etc., jusqu'à *de leur famille.*

Voici le développement de l'idée primitive : *il ne suffit pas.*

Je remarque aussi que je dis tous les jours *mais*, et je grave dans ma mémoire cette forme du *mais* oratoire; j'aurai donc soin de comparer encore ces formes nouvelles.

Ces formes ont pour but de changer la question et de présenter la cause sous la forme la plus favorable à notre client.

6° *Il y en a peu*, etc., jusqu'à *de tous les engagemens.*

Ce paragraphe est une répétition de la première phrase; il contient les faits principaux du procès.

Voici l'ordre dans lequel les idées de la première phrase se succèdent dans cet alinéa.

Union — liberté et consentement — former — nœuds sacrés — indissoluble — liberté et consentement — indissoluble — alléguer — prétendu — termes vagues — sacrés.

Ainsi l'orateur se répète sans cesse sans se répéter jamais. Un petit nombre d'idées combinées et répétées sous diverses formes suffisent donc pour faire un discours. La véritable différence tient donc aux faits, qui ne sont jamais les mêmes. Je puis donc faire des synonymes de discours; ils sont tous l'un dans l'autre, et dès que j'en saurai un, j'y rapporterai facilement tous les autres.

7° *Le sieur Rapalli*, etc., jusqu'à *de rompre.*

Dans la suite des discours l'orateur a laissé échapper à dessein le mot *folle passion;* on pourrait le lui reprocher; il termine en répondant indirectement à l'objection qu'on pourrait lui faire; mais il

reste dans l'unité, car il répète : *sacrés* et *indissoluble*.

Ici finit l'exorde. Il est visible que l'ordre des paragraphes pourrait être différent, et que le discours pourrait commencer par la fin ; mais cet ordre serait le signe d'un sentiment différent ; ce serait en quelque sorte commencer par demander excuse ; l'adversaire aurait compris le sens de cet ordre de pensées, et il n'aurait pas manqué d'en tirer avantage.

On voit que chaque mot, chaque expression, chaque explication, chaque développement, ainsi que l'ordre de toutes ces parties entre elles, sont autant de signes différens de pensées et de sentimens divers ; que l'orateur doit prendre garde de ne point se trahir en employant tout cela au hasard et sans réflexion ; comme il doit épier son adversaire, afin de deviner tout ce qu'il a dans l'ame pour lui répondre et tirer parti de la plus légère inadvertance. Le barreau est un champ clos.

Dès le premier jour on s'exerce à parler en renversant les paragraphes de l'exorde ; puis on donne une phrase, une idée seule par où l'élève doit commencer en improvisant les liaisons nécessaires dans le nouvel ordre qu'il est obligé d'inventer sans préparation.

Remarquez, en outre, qu'on peut plaider toutes les causes de Cochin en suivant la marche de notre plaidoyer, et réciproquement, qu'on peut plaider contre Rapalli en se dirigeant d'après un plaidoyer quelconque pris pour modèle.

On étudie de la même manière tout le plaidoyer, on y rapporte tous ceux qu'on lit ensuite, et on s'exerce tous les jours à improviser.

ÉTUDE

DU DESSIN.

PRÉLIMINAIRES.

Bien faire dès le premier essai n'est pas rare en dessin ; car il n'y a point de science à acquérir, point de conventions à connaître dans ce cas, tandis que presque toujours la prátique des arts exige un grand nombre de préliminaires indispensables pour réussir. Il ne faut, pour apprendre le métier du dessin, qu'une grande constance d'attention et qu'une ferme volonté.

Le problème à résoudre est donc la recherche des moyens propres à imprimer de la volonté, et ce problème, quoique présentant d'assez grandes difficultés, n'est pas insoluble. Il n'est certainement pas impossible de donner de l'attention à un élève en lui faisant sentir à la fois sa puissance intellectuelle et sa paresse. Voici comment.

Tel élève à qui l'on donne une tête de face à copier vous présentera une copie où il n'aura mis qu'un œil. D'après l'ancien préjugé, cet élève serait déclaré incapable de bien dessiner ; mais ce n'est point ainsi qu'on raisonne dans l'Enseignement universel. On demande à l'élève qui n'a fait qu'un œil si la copie ressemble à l'original ? Il répond que non. On lui demande pourquoi ? Il répond que dans l'original il y a deux yeux, et que dans sa copie il n'en a mis qu'un. On lui demande pourquoi ? Il se tait, il a honte. On l'encourage, et on lui dit de recommencer.

Il recommence, et il arrive souvent que ce pares-

seux, poussé dans ses derniers retranchemens, finit par faire usage de son intelligence. Il égale bientôt, quelquefois même il surpasse ceux qui avaient réussi dès le premier essai.

Mais, en général, que faut-il faire pour donner de l'attention aux enfans?

Il faut les faire parler. C'est une règle unique et sans exception ; de plus, d'un résultat infaillible. Ainsi, pour le dessin, si l'on doute de la volonté de l'élève, si l'on se défie de son attention, il ne sera pas inutile de prendre une précaution au moyen de laquelle on fixera, pour ainsi dire, malgré lui, son attention. Voici comment : Quelques jours avant de lui mettre le crayon à la main, donnez-lui le dessin que vous vous proposez de lui faire copier, et dites-lui de le regarder et de vous en rendre compte *en parlant*. L'élève docile *parlera*, puisqu'on l'exige; il n'oserait pas se refuser à dire au moins : « Cette tête est jolie, » par exemple. Vous devez vous contenter de ce petit discours pour la première fois. Cependant vous mettez de nouveau sous les yeux de l'élève le même objet ; il doit regarder encore et *parler* en redisant ce qu'il a déjà dit, et ainsi de suite. La répétition de ces exercices, auxquels l'élève ne peut se soustraire, le force à être attentif, et s'il a eu de l'attention, il a vu ; s'il a vu, il peut imiter. L'élève sentira qu'il le peut, et sa première imitation sera beaucoup moins défectueuse qu'elle ne l'eût été sans cette précaution.

S'il s'agissait d'un élève de l'Enseignement universel, mais qui n'aurait jamais dessiné, donnez-lui le modèle pour sujet d'une composition sur *l'art*. Dès que cette composition sera faite et justifiée (conformément aux règles données précédemment), l'élève sera disposé à copier ce qu'il connaîtra alors dans les plus petits détails.

Pour nous mieux faire comprendre, nous donnerons un exemple d'un *narré* de la tête d'Apollon.

APOLLON.

A la partie supérieure, on voit une touffe de cheveux noués par le milieu. Elle se sépare en deux parties : celle à gauche se compose de cinq mèches distinctes ; l'autre en contient quatre. Au-dessous de ce nœud, les cheveux qui couvrent le devant de la tête se séparent symétriquement, et vont se perdre sous la touffe ou retomber derrière chaque oreille. Ceux qui marquent la limite du front couvrent, en remontant sous le nœud, plusieurs petites mèches. Ainsi, vue de trois quarts, la tête présente bien moins de cheveux visibles du côté gauche. Leur disposition est toujours la même ; cependant, d'après la position de la tête, ils paraissent placés dans un autre ordre. Au-dessus de l'extrémité du sourcil gauche, on voit une mèche qui forme un ovale assez régulier.

D'autres cheveux vont, en serpentant, se boucler derrière l'oreille droite, la seule visible, et semblent sortir de dessous la touffe. La longueur de l'oreille est égale à celle du nez ; entre elle et l'œil se trouve une petite boucle qui descend presque aussi bas que le lobe.

L'œil droit se voit tout entier ; l'œil gauche est un peu caché par l'élévation du nez, et la paupière paraît plus rentrante. Une narine seulement est visible ; le nez est égal en longueur à la distance de la narine jusque au-dessous du menton. La bouche, placée sur une ligne parallèle à celle des yeux, dépasse un peu de chaque côté l'aile du nez. La moitié qui se trouve sous la narine droite se voit tout entière : l'autre paraît moins grande ; ce qui tient au point de vue sous lequel on envisage la tête. Du côté gauche, l'ovale

de la figure se rapproche plus du nez, et comprend une partie du front ; de l'autre, il aboutit à l'oreille.

La draperie qui couvre les deux épaules laisse le cou à découvert. Ses deux extrémités se réunissent sous une agrafe placée à peu de distance de la gorge ; elle ne descend pas plus bas que le sein, et laisse voir le baudrier qui soutient le carquois.

Ier EXERCICE.

On prend pour premier modèle une tête de ronde-bosse, celle d'Apollon, par exemple.

Après avoir parlé sur cette tête, ou avoir fait une composition sur l'*art*, comme nous l'avons dit ci-devant, l'élève cherche à rendre sur le papier, aussi exactement qu'il peut, toutes les parties de la tête qu'il voit ; n'importe par laquelle il commence, pourvu qu'il ne donne pas un seul coup de crayon sans regarder le modèle.

On ne permet pas l'usage des lignes destinées à assigner la place des traits, et on tolère encore moins l'emploi d'aucune mesure.

VÉRIFICATION DU TRAVAIL.

Il est dangereux de donner à l'élève des explications sur les mesures qu'il doit prendre avant de commencer son ouvrage, et sur les moyens qu'il doit employer pour arriver à son but. Le danger existe dans le préjugé qui pourrait naître en lui relativement à l'incapacité de son intelligence et au besoin de secours étrangers pour réussir. Mais si ces explications sont dangereuses, il est encore plus certain qu'elles sont inutiles. L'enfant peut tout voir et tout imiter. Vous le mettrez donc immédiatement à l'ouvrage, et sans préliminaires.

Aussitôt que la tête est achevée (car dans le principe on fait une esquisse par chaque leçon), il justifie son travail, ou plutôt il le compare avec le modèle.

Ainsi, en commençant par le haut de la tête, on regarde d'abord les cheveux ; on voit si ceux qu'on a dessinés sont comme ceux du modèle ; s'ils ont le même mouvement, la même position, relativement aux autres parties ; car il ne suffit jamais de dire pourquoi tels traits ressemblent ou ne ressemblent pas au modèle, il faut dire comment on voit qu'il y a conformité ou différence.

On fait de même pour le front, pour les yeux, pour le nez, pour la bouche, et successivement pour tous les traits de la figure.

Néanmoins, il ne faut pas se montrer trop sévère pour ces premières justifications ; car l'œil encore non exercé de l'élève ne peut pas avoir cette justesse et cette finesse d'aperçu qu'il acquerra bien vite par une continuelle répétition du même sujet, et surtout par une comparaison plus précise et chaque jour plus étendue de son travail avec le modèle. L'obligation de parler sur ce qu'il fait le mène à l'habitude de regarder, et on est bientôt surpris de la promptitude de cette seconde acquisition. On se contente donc du peu de remarques faites par l'élève les premières fois sur chaque trait particulier ; seulement il est bon de se rappeler une partie des défauts qu'il a signalés, afin de lui montrer, s'il y a lieu, dans la leçon du lendemain, qu'il n'a point profité de ses remarques de la veille. *On ne doit jamais excuser une faute d'attention.*

Les premiers exercices du dessin, ceux qui sont indispensables, consistent donc à copier une bosse, à répéter chaque jour la même tête dans la même position, et sur une feuille de papier nouvelle ; faisant

aussi chaque jour, et à haute voix, la comparaison de son travail avec le modèle.

IIe EXERCICE.

Quoique l'élève copie chaque jour la bosse dans la même position, il ne faut pas être surpris du résultat défectueux de ses premiers essais; et on aurait tort d'en tirer une fâcheuse conséquence pour l'avenir. Par la répétition, et surtout par la comparaison continuelle, l'élève parvient assez rapidement à mettre les traits dans l'ensemble du modèle. Il donne insensiblement à ses lignes, d'abord si droites, si raides, un gracieux contour. Son coup de crayon, si informe et si dur dans le principe, prend également la légèreté et l'expression convenables; en un mot, la main apprend à suivre l'œil et à obéir à l'intention.

La première fois, on s'est contenté d'un petit nombre de remarques dans la justification du travail; il faut, en avançant, montrer plus d'exigence. Ainsi, l'élève étendra chaque jour davantage la comparaison, en n'omettant aucun des traits qui se trouvent sur son papier; et je suppose que sa copie soit aussi chaque jour plus détaillée que la précédente.

Il part donc d'abord des cheveux; il les suit tresse par tresse, pour ainsi dire, en comparant ce qu'il voit avec la manière dont il l'a rendu. Il les considère d'abord isolés, et les rapporte ensuite à l'ensemble; et c'est sous ces deux points de vue différends qu'il faut demander la justification de chaque partie.

Ces premières justifications imposent au maître une tâche assez pénible; car elles sont longues et fastidieuses. Mais de prompts succès dédommagent amplement de ces dégoûts inséparables des fonctions

de l'instituteur, particulièrement, j'ose le dire, dans l'Enseignement universel.

L'élève cherche souvent à abréger la justification par des réponses hasardées, et qui même quelquefois peuvent être exactes; mais ce serait un grave inconvénient que de s'en écarter sans exiger une double justification. L'élève dit, par exemple, que le front est trop grand, et c'est vrai. Cependant le maître ne doit pas ici s'en rapporter à ses propres yeux; il faut que l'élève explique *pourquoi* il a signalé ce défaut du front. C'est donc une règle générale, que la justification immédiate de tout ce qui est avancé par l'élève; car, ou il a parlé au hasard, et on doit l'en reprendre, ou bien, ayant vu ce qu'il a dit, il lui est facile d'énoncer, dans ce dernier cas, les motifs qui ont déterminé sa réponse, quelle qu'elle soit.

IIIe EXERCICE.

Il ne faut pas, je le répète, attacher une trop grande importance aux erreurs renouvelées de l'élève; car l'habitude est nécessaire pour bien voir, et encore plus pour exécuter ce qu'on voit. Il est donc essentiel de ne pas céder trop vite au désir de varier la position du modèle. On croit par là épargner des ennuis à l'élève : on ne fait, au contraire, qu'augmenter son embarras et ses sujets de dégoût. *On obtient les succès les plus prompts en procédant avec lenteur et en sachant vaincre les répugnances de l'élève.*

En faisant chaque jour une copie nouvelle, il est possible de copier plus de choses dans le même temps de travail, et de devenir chaque jour plus précis et plus étendu dans les justifications. On exige même, sous ce dernier rapport, la représentation des

dessins précédens, afin de reconnaître si l'élève a su éviter, sinon entièrement, du moins en partie, les défauts qu'il a lui-même signalés. On ne saurait employer trop de moyens pour le convaincre que ses progrès dépendent uniquement de sa volonté et de son attention; mais cette conviction doit être le résultat de ses propres remarques, et non celui de son plus ou moins de confiance dans les paroles du maître.

On ne change la position de la bosse que lorsque la copie offre une assez grande ressemblance avec le modèle. On parvient à ce point, terme moyen, au bout d'une quinzaine d'esquisses, et c'est alors qu'on peut s'assurer, par des questions analogues aux suivantes, si l'élève a tiré quelque parti de son travail.

Demande. Comment la bouche est-elle placée par rapport aux yeux?

Demande. Comment l'est-elle par rapport à l'oreille, au nez, etc.?

Demande. Quelle est la grandeur de la bouche?

Demande. Quelle est la longueur, la largeur du nez?

Demande. Quelle est la place des yeux? quelles sont leurs dimensions?

Demande. Quelle est la hauteur du front? Etc., etc.

La marche suivie jusqu'ici a dû fournir à l'élève attentif les moyens de répondre d'une manière satisfaisante à toutes ces questions; car l'œil s'habitue nécessairement, par la représentation continuelle des mêmes objets qu'il considère, à saisir des rapports; et ce sont ces rapports qu'il s'agit de généraliser, afin d'en déduire des règles.

On aurait tort de croire que la science soit nécessaire pour adresser des questions aux élèves. Celles qui précèdent suffisent pour montrer que l'homme le plus ignorant peut en faire; mais, si l'on s'obstinait néanmoins à y reconnaître quelques termes techniques, il faudrait bien se rappeler que des ques-

tions quelconques, seulement relatives au modèle, conduiraient toutes au même résultat.

IVe EXERCICE.

Après une quinzaine ou une vingtaine d'esquisses de la tête, toujours prises dans la même position, le dessin doit être assez correct pour permettre de commencer l'*ombre*. Toutefois il est encore utile de s'assurer que l'élève a fait, dans la position qui lui a été assignée, toutes les remarques possibles. On revient donc sur les questions déjà faites, et on en adresse de nouvelles, toutes propres à se convaincre de l'attention de l'élève. Celles même que celui-ci laissera sans réponse auront encore l'heureux effet de lui prouver qu'il n'a pas tout vu, et que tout autre, bien qu'étranger au dessin, aperçoit immédiatement des détails que lui-même n'a pas observés après plusieurs jours de travail. Cette remarque est excellente dans toute étude, en ce qu'elle tend à détruire la présomption et à prévenir les dangers des demi-connaissances.

Exemple :

Demande. Quand on est en face de la tête, quelles sont les parties visibles?

Quand on n'aperçoit qu'un œil, comment voit-on les autres parties?

Demande. Existe-t-il entre toutes les parties un tel rapport que, l'une d'elles étant donnée, on puisse, du moins quant aux dimensions, connaître et bien placer toutes les autres?

Demande. Y a-t-il symétrie dans les parties des mêmes traits? par exemple, d'après l'œil gauche, peut-on dessiner l'œil droit? ou, connaissant la moitié de la bouche, est-il possible de faire l'autre moitié? Etc.

Ve EXERCICE.

DES PREMIÈRES OMBRES.

Lorsque le trait est devenu exact et donne une idée assez précise du modèle, il s'agit de mettre en relief les parties saillantes, c'est-à-dire de détacher du papier tout ce qui affecte aux yeux une forme ronde. On y parvient par le contraste du *noir* et du *blanc* que produit la lumière, et qu'on réalise par différens moyens.

L'*estompe* est le procédé le plus expéditif : on se sert alors d'un crayon (dit à estomper) qui est fort tendre ; on l'applique largement et à grands coups sur les endroits qui doivent être ombrés, et avec un papier roulé et terminé en pointe, que l'on nomme *estompe*, on frotte sur ce crayon, on l'étend, on le fond comme on pourrait le faire de la couleur au moyen du pinceau.

On fait aussi des estompes avec de la peau de chamois roulée ; on peut, en grattant un crayon, recueilir une poudre dans laquelle on trempe l'estompe par un bout, comme on ferait d'un pinceau dans la couleur, et l'on en frotte son dessin.

Plus tard on verra la manière de compléter ces premiers essais d'ombre. (Voir ci-après.)

VIe EXERCICE.

Après avoir ombré la tête dans la position choisie, on passe à l'esquisse de la même bosse dans un autre point de vue. La facilité que l'on a déjà acquise en recommençant quinze ou vingt fois la tête dans la même position s'augmente encore par ce nouveau travail. On a déjà perçu les rapports qui unissent les

unes aux autres les différentes parties de la tête, et on profite ici des remarques que l'on a faites. Le point de vue sous lequel on envisage maintenant la tête présentera peut-être une nouvelle difficulté; mais elle sera bientôt levée par la répétition de ce nouvel ensemble. Ce changement de position donne le moyen de reconnaître de nouvelles relations entre les diverses parties de la figure, et lorsque la tête aura été dessinée dans tous les sens, elles devront être toutes déterminées, et les distances respectives seront toutes connues.

Lorsque l'ouvrage de l'élève présentera un ensemble assez régulier, que l'on aura la preuve qu'il connaît la disposition des détails relativement les uns aux autres, on lui fera dessiner la tête dans des dimensions plus petites. C'est là qu'il trouvera évidemment l'occasion d'appliquer les remarques qu'il aura faites en s'étudiant à conserver les proportions de chacune des parties de son modèle.

En même temps que ces réductions, on fera dessiner à l'élève de mémoire, d'abord la tête entière, et ensuite chaque partie séparément. Ainsi, tantôt le profil à gauche ou à droite, tantôt la bouche et le menton vus de face, de trois quarts, tantôt les cheveux, les yeux dans toutes les positions, etc. (1).

VII[e] EXERCICE.

DESSINS RACONTÉS. — RAPPROCHEMENS, ETC.

Vous dessinez de mémoire la tête d'Apollon, et votre dessin donne à chaque essai une physionomie

(1) Nous ne pouvons qu'indiquer ici les exercices. Pour plus de détails, on consultera mon *Manuel de Dessin*, chez Mansut.

nouvelle ; faites donc à volonté ce que vous avez fait par hasard, et vous aurez du génie, c'est-à-dire de l'instinct acquis par la répétition, qui vous rend possesseur de la chose trouvée sans la chercher.

Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste par la réflexion, c'est le principe général de l'enseignement universel ; mais comment en faire l'application à l'étude du dessin ? Rien de plus simple, si chaque fois qu'on esquisse la tête d'Apollon, on en tire des remarques relatives à la partie matérielle du dessin et à l'effet produit dans l'intention du dessinateur. *La partie matérielle* se rapporte à la position des traits et à leurs dimensions ; ainsi il est nécessaire de s'assurer, à la suite de chaque leçon, si chaque trait est à sa place, et conséquemment s'il a les dimensions convenables, en déduisant de là une règle de proportion. Par exemple, la largeur du nez étant donnée, quelle sera la hauteur du front, la largeur de l'oreille, celle de l'œil, l'intervalle compris entre le nez et la bouche, etc.

Quelle est la différence entre la tête vue de face, de profil, de trois-quarts, dans une position renversée, etc. ; et, d'après cela, quelles sont les dimensions à donner à chaque trait dans l'une quelconque de ces positions.

C'est appliquée de cette manière que la répétition de la tête d'Apollon produit un résultat utile ; car elle donne les moyens de faire un dessin correct. Mais il est à craindre qu'en se bornant au simple dire de l'élève, l'observation ne soit que fugitive, ou reste inexacte dans l'esprit ; il peut donc être important, dès que l'élève est parvenu à faire une copie passable, d'employer une partie de chaque leçon, un quart d'heure à composer une esquisse faite sans autre but, d'abord, que d'appliquer les remarques dont on vient de parler. Cet exercice journalier con-

duira promptement l'élève au dessin précis de ce qu'on appelle ordinairement des *ensembles*. Plus tard, et quand il aura acquis la promptitude et la facilité d'exécution, il attachera une idée, et une idée unique, à chacune de ses compositions, mais encore après avoir considéré l'Apollon sous ce rapport.

Ce sont ces dernières remarques qui fourniront les ressources nécessaires pour produire un effet correspondant à une intention quelconque.

On examine en premier lieu la forme donnée à chaque partie de la tête, en cherchant même à s'en rendre compte d'après les observations habituelles sur les personnes avec lesquelles on se trouve en relation. Il n'est personne qui ne puisse, quand il le veut, rechercher la cause de l'effet qu'il aperçoit, qui ne sache attribuer un sentiment aux diverses expressions de la figure.

Les narines se gonflent-elles toujours ? Qu'exprime une bouche entr'ouverte ? Que marque le sourire ? quelle modification apporte-t-il à la figure, et quel est alors le dessin de chacun des traits ? etc., etc.

C'est d'après de telles remarques, et par leur application surtout, que l'on parvient à composer un dessin, non seulement conforme aux règles qui établissent les places relatives de tous les traits, mais encore au but quelconque que l'on se propose ; et en se renfermant dans une même intention, on conservera l'*unité*, si nécessaire dans toutes les productions de l'esprit, et indispensable dans le dessin ou la peinture, qui ne peuvent représenter qu'une seule circonstance et un sentiment unique.

L'élève fera donc bien de vérifier l'Apollon sous le rapport de l'*unité*, d'étendre ensuite cette vérification à tous les dessins qu'on aura l'occasion d'examiner ou de copier, et enfin à tout ce qui l'entoure.

Pendant cet exercice, dont on appréciera toute

l'importance, on fait regarder à l'élève successivement des têtes d'après la bosse, et des dessins, et il les raconte avec le crayon, c'est-à-dire il cherche à rendre ce qu'il a retenu, et conséquemment ce qui l'a le plus frappé. Après chaque essai, il compare son travail avec ce qui lui a servi de sujet, et il remarque les choses omises, les parties dans lesquelles il a réussi, celles où il s'est trompé.

Il trouve de la sorte une nouvelle occasion d'appliquer ses études de détail de l'Apollon, tout en apprenant à mieux voir et à rendre de mieux en mieux ce qu'il a vu.

Ensuite, il fait des rapprochemens de deux bosses, d'une bosse et d'un dessin, de deux dessins; et il juge les ressemblances et les dissemblances d'après l'intention qu'il a reconnue dans les deux ouvrages qu'il examine.

VIIIe EXERCICE.

COPIE DE DESSINS. — DES OMBRES.

On fait copier des dessins, soit des têtes, soit des académies, soit des paysages. Il n'y a rien à dire de particulier à ce sujet; l'élève esquissera le modèle avec toute l'exactitude possible, et ombrera aussitôt qu'il aura reconnu une ressemblance suffisante entre la copie et l'original.

C'est donc ici qu'il convient de parler des diverses manières d'ombrer. On peut se servir, comme font les graveurs, de *tailles* ou *hachures;* ce qui s'exécute par des lignes parallèles plus ou moins serrées, plus ou moins larges, et dont la force va en diminuant vers les endroits éclaircis, tandis qu'au contraire, elle est plus vigoureuse de ton et de largeur dans les parties opposées à la lumière; il faut s'accoutumer à

ranger ces hachures avec légèreté, grâce, et avec une sorte de netteté et de régularité; ce qui ne peut s'obtenir qu'en en crayonnant beaucoup.

Les hachures peuvent être croisées les unes sur les autres en différens sens, jusqu'à ce qu'on ait donné autant de force qu'il est nécessaire d'en donner aux ombres du dessin; mais toutefois en prenant garde, en contre-hachant, de ne pas trop croiser ses traits à angles droits, de manière à former une sorte de canevas désagréable à la vue.

On doit s'accoutumer à hacher facilement avec le crayon, dans tous les sens, sans être obligé de tourner son papier à chaque fois, et toujours avec un gros crayon, même pour les hachures fines que l'on met sur les demi-teintes. Ainsi, il faut prendre l'habitude de se servir d'un gros crayon, et de le tailler le moins qu'il sera possible.

On ombre aussi en *pointillant* ou *grainant*, c'est-à-dire en frottant légèrement son crayon sur le papier, de manière qu'il passe également sur tous les grains ou aspérités de ce papier, ce qui forme une teinte unie et régulière. On peut forcer les tons en repassant plus ou moins le crayon sur les mêmes endroits, mais toujours avec beaucoup de légèreté.

Dans certains cas, on peut, par-dessus ce *grainé*, employer des hachures pour donner plus de vigueur aux ombres; on obtient, par ce moyen, des teintes douces et bien fondues. On peut aussi, par-dessus les hachures, crayonner le travail du pointillé; mais, quel que soit le mode de crayonner que l'on emploie, il ne faut jamais oublier que le but de ce crayonnage est de rendre les masses d'ombres et l'ensemble des clairs et des ombres.

IXe EXERCICE.

COMPOSITION.

Concurremment avec ces exercices, on peut demander des compositions. Ceci n'a lieu que lorsque l'élève a acquis une certaine connaissance des règles de l'art qu'il étudie. Il voit, par exemple, dans Fénélon, la description physique ou le portrait d'un personnage sur lequel on veut attirer l'attention; il cherchera alors à traduire, à l'aide du dessin, ce qu'il aura vu dans le livre; il cherchera par quels moyens il peut donner à son ouvrage telle ou telle expression, représenter tel ou tel sentiment dominant; en un mot, atteindre la ressemblance. Par là, il acquerra une certaine facilité qui lui sera comme un acheminement à la peinture, lorsqu'il voudra dessiner d'après nature.

Il prendra donc un sujet du *Télémaque*, en essayant de représenter les personnages dans une circonstance donnée. Que si l'on propose, par exemple, Termosiris, l'élève le prend alors ou dans la méditation, ou au moment de son entretien avec Télémaque, et il s'efforce de rendre, au moyen du crayon, tout ce qui peut caractériser ce personnage dans l'une ou l'autre circonstance. Toute composition devra être justifiée ou plutôt expliquée par l'élève, pour acquérir la certitude qu'il sait parler *tout*, c'est-à-dire rendre compte de tout ce qu'il fait, soit pour l'ensemble, soit pour les détails.

Ce Termosiris, dans quelle circonstance est-il? Pourquoi ces rides? Pourquoi la tête plus ou moins penchée?

Comment a-t-on imaginé la *figure*, la *coiffure*, l'*habillement*, l'*attitude*, l'*âge*, le *fond*, c'est-à-dire le dé-

tail de l'habitation, des lieux, des instans où ce sage, ce prêtre aimait à se retirer? et ainsi du reste.

Je pense aussi que, pour ces compositions, il faut se borner aux *esquisses* et ne terminer que celles qui paraîtront les meilleures sous le rapport du sentiment: peu à peu on arrivera à l'attitude de tout un corps.

Et effectivement, pourquoi le quatrième et le sixième essai d'une composition toujours corrigée ne serait-il pas une bonne composition? Pourquoi les détails pittoresques ne seraient-ils pas indiqués suffisamment pour produire une impression profonde sur le spectateur?

Cette robe, cette barbe blanche, cette tête chauve et élevée, l'œil, le nez, etc., cet ensemble, en un mot, qui est le signe de la pensée et du sentiment du dessinateur, ne peut-il pas être trouvé en peinture comme en poésie?

Règle générale : racontez ce que vous avez vu, et vous ferez chaque jour des découvertes par hasard: ainsi, un peintre mélange des couleurs sans but, et il apprend ce qu'il faut faire pour obtenir un résultat qu'il n'avait pas prévu.

De même, racontez une scène avec votre crayon (au croquis seulement); ce que vous aurez fait dira toujours quelque chose que vous n'aviez pas eu l'intention de faire; recommencez, et tâchez d'apprendre à faire ce que vous avez fait.

Xe EXERCICE.

VÉRIFICATION DES PRINCIPES.

Lorsque l'élève dessine couramment, on lui donne un livre de principes à vérifier. Par cette étude, on se perfectionne chaque jour dans le métier; on apprend

à ne pas se contenter d'un *à peu près*, on s'habitue à la régularité, à l'exactitude, et le peintre paysagiste, après avoir saisi le mouvement et l'expression, s'exerce ainsi à copier fidèlement, finit par dessiner la figure aussi correctement qu'un peintre d'histoire dessinerait le paysage.

A défaut de livres, l'élève pourra se contenter des indications qui vont suivre. Il devra les rapporter aux modèles qu'il a copiés et les apprendre par cœur.

PROPORTIONS DE LA TÊTE DE PROFIL.

Nous supposons d'abord une tête droite. La ligne verticale qui représente la hauteur de la tête se divise en quatre parties égales, savoir : une partie ou un quart, du bas du menton au-dessous du nez ; une seconde partie ou quart pour la hauteur du nez ; une troisième partie du haut du nez à la naissance des cheveux, puis une quatrième pour le haut de la tête.

La plus grande largeur d'une tête, prise au-dessous du sourcil, est égale aux sept huitièmes de la hauteur.

La largeur d'un nez de profil égale la moitié de sa hauteur ; on en obtient donc la place et la dimension exacte en portant à droite et à gauche de la ligne verticale le quart de la hauteur. Mais il arrive souvent qu'il y a bien deux petits tiers de la largeur du nez en dehors de la ligne verticale, et le grand tiers en dedans : on se conforme alors au modèle que l'on copie.

La ligne qui marque l'ouverture de la bouche se place, à partir du nez, au petit tiers de la distance qui se trouve du nez au menton.

La largeur de la bouche est égale à la distance qui

se trouve du dessous du nez à l'ouverture de la bouche.

Le haut de l'œil se trouve ordinairement de niveau avec le haut du nez. Il y a des têtes, quoique belles, dont les yeux sont placés plus ou moins haut. La distance de la ligne verticale à l'œil égale les trois quarts de la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale à la moitié de la largeur du nez.

L'oreille se trouve toujours sur le prolongement de la ligne du dessous du nez. La distance qui se trouve du bout du nez au commencement de l'oreille est égale à deux parties ou à la moitié de la hauteur de la tête. La hauteur de l'oreille est toujours la même que la hauteur du nez. L'oreille est penchée comme le nez, et sa plus grande largeur égale la grande moitié de sa hauteur.

Le sourcil se trouve placé plus ou moins haut.

Du menton à l'attache du cou il y a la même dimension que du menton au haut de la lèvre supérieure, ou une partie moins un sixième.

La largeur du cou est égale à deux parties chez les femmes, et à un peu plus de deux parties chez les hommes. Un cou un peu gros dénote la force de l'homme.

Le point le plus élevé du sommet de la tête, vu de profil, est toujours au-dessus de l'oreille.

Si la tête est penchée en avant ou en arrière, les proportions sont toujours les mêmes. Quand la tête penche en arrière pour regarder en haut, la bouche s'ouvrant alors, il faut baisser le menton d'une quantité égale à l'ouverture de la bouche.

PROFIL PENCHÉ DE COTÉ.

Nous supposerons d'abord la figure penchée vers le côté droit.

On tire encore une ligne verticale, que l'on divise, comme précédemment, en quatre parties égales. Mais, sur la nature, ces distances sont égales entre elles, au lieu que, dans cette position, ces espaces paraissent diminuer à mesure qu'ils s'éloignent. Ainsi, la première distance à partir du menton paraît plus grande que la seconde, celle-ci plus grande que la troisième, et la dernière paraît encore beaucoup plus petite que les autres. Dans cette position, le dessus de la tête disparaît tout de suite, et on n'en voit qu'un très-petit espace; mais on voit le dessous du menton, que l'on ne verrait pas si la tête était droite. La tête étant ainsi penchée, les organes paraissent plus larges et plus courts. La longueur du nez est toujours égale au quart de la hauteur de la tête; mais dans cette position, on voit le dessous du nez, et ce dessous est pris aux dépens de la longueur du nez, qui déjà était vu un peu en raccourci. L'oreille paraît toujours de la même largeur, mais elle paraît plus courte; l'œil paraît plus fermé.

Si le même profil, toujours regardant à notre gauche, est penché sur nous, c'est-à-dire sur la gauche, les parties de la tête présentent des dimensions tout-à-fait contraires aux précédentes, et la quatrième paraît beaucoup plus grande que les autres, en ce qu'elle s'augmente d'une partie de l'autre moitié du dessus de la tête.

PROFIL DIT PROFIL PERDU.

Si la tête se trouve plus tournée que lorsqu'elle est vue de profil, elle présente alors ce qu'on appelle un *profil perdu*. On voit le contour de la joue; mais on ne voit pas l'œil, ou si on le voit, il est vu très en raccourci; on n'aperçoit que très-peu du nez,

et seulement le bout des lèvres. Dans cette position, les proportions sont les mêmes que dans le profil droit; mais la distance qui se trouve du bout du nez à l'oreille, étant vue en raccourci, n'égale pas tout-à-fait une partie. L'oreille doit être vue par derrière. On voit aussi l'attache du cou par derrière, ainsi que le dos. La largeur du cou est toujours de deux parties.

TÊTE VUE DE FACE ET DROITE.

Dans une tête vue de face, la plus grande largeur, prise au-dessus des sourcils, est égale aux trois quarts de la hauteur.

La ligne qui indique la pose et la longueur de la tête se divise, comme précédemment, en quatre parties égales.

La bouche se place au petit tiers et quelquefois au tiers juste de la distance qui se trouve du dessous du nez au menton. La largeur de la bouche est égale aux deux tiers de la distance du nez au menton.

De même que dans la tête vue de profil, la largeur du nez est égale à la moitié de sa hauteur. Cette largeur doit être divisée en deux parties égales par la ligne verticale.

Les yeux se placent sur une ligne parallèle aux lignes d'appui du nez et de la bouche; cette ligne doit être au-dessous de l'attache du nez et passer par les deux coins des yeux appelés *angle interne* et *angle externe*. Il faut que le haut du globe de l'œil aille toucher la ligne d'attache du nez.

Entre les deux yeux, il doit y avoir la largeur du nez.

La largeur du globe de l'œil doit être égale à la largeur du nez.

Les sourcils se placent plus ou moins haut, sui-

vant le caractère de la figure; le plus ordinairement, c'est au tiers de la troisième partie.

Les oreilles se placent sur la ligne prolongée du nez; la hauteur de l'oreille est égale à la hauteur du nez.

La largeur du cou est égale à deux parties ou à la moitié de la hauteur de la tête; la longueur du cou est égale à une partie et demie.

TÊTE VUE DE FACE ET PENCHÉE EN AVANT.

Si la tête, toujours vue de face, est penchée en avant, il est évident que dans cette position, le point du front à la naissance des cheveux se trouve plus près de l'observateur que le point à l'extrémité du menton. Or la partie inférieure doit paraître plus petite que celle comprise entre le bas du nez et les yeux, celle-ci plus petite que la suivante, et la quatrième partie plus grande que les autres. Dans cette position, on voit une grande partie au-dessus de la tête, et il est facile d'expliquer la cause de ces raccourcis.

La bouche semble très-près du nez; et elle est au petit tiers de la première partie. On conçoit que le nez étant vu en face et la tête baissée, la partie du nez qui, dans le profil, avance sur la ligne verticale, semble, dans la tête vue de face, recouvrir la lèvre supérieure. Il en est de même à l'égard du menton sur le cou. Une partie du menton cache le haut du cou.

Les oreilles sont toujours sur la ligne du nez dans cette tête comme dans les autres; mais comme la ligne du nez est alors une ligne courbe, le bas des oreilles semble plus haut que le bas du nez. La hauteur de l'oreille est égale à la hauteur du nez. Les li-

gnes des yeux et de la bouche sont courbes et parallèles à la ligne du nez.

La largeur du nez est toujours de dix parties. Quant à sa longueur, comme on l'a déjà dit, le menton en cache une partie.

Dans cette position, la distance qui se trouve entre les deux yeux est toujours égale à la largeur du nez.

TÊTE DE FACE PENCHÉE EN ARRIÈRE.

Supposons à présent que la même tête soit penchée en arrière, il est bien évident que les lignes seront courbes dans le sens contraire à celui des précédentes; que l'on verra le dessous du menton, le dessous du nez, et très-peu du dessus de la tête. L'espace compris entre la naissance des cheveux et le bas du menton devient donc un plan fuyant; il en résulte que les quatre parties qui forment les divisions de la tête ne paraissent plus égales; car, à partir de celle le plus rapprochée de l'observateur, elles vont successivement en diminuant.

Les proportions, quant aux largeurs, sont toujours les mêmes.

Le nez offre deux plans: le dessous se trouve presque vertical, et le dessus est horizontal et fuyant; par conséquent, en raccourci.

Dans cette position, le cou paraît plus gros et un peu plus long. Il y a toujours entre les deux yeux la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale à la largeur du nez. Les oreilles sont toujours sur la ligne du nez : la hauteur de l'oreille subit un raccourci comme le nez.

PROPORTIONS DE LA TÊTE VUE DE TROIS QUARTS.

Une tête est dite vue de trois quarts lorsqu'elle est posée par rapport à l'observateur de manière à ce qu'il ne la voie ni de face ni de profil, mais entre la face et le profil.

On peut voir une tête plus ou moins de trois quarts.

On conçoit que le visage étant sphérique, le côté fuyant et par conséquent le plus éloigné de l'observateur, est vu en raccourci, et paraît beaucoup plus petit que l'autre côté. Il y a donc un *petit* et un *grand* côté, et celui-ci paraît plus grand que si la tête était vue de face; car on en aperçoit un peu le derrière. Or la plus grande largeur d'une tête vue de trois quarts est égale aux trois quarts de la hauteur, plus le quart d'une partie. Une tête vue de trois quarts paraît donc plus large qu'une tête vue de face et moins large qu'une tête vue de profil.

La hauteur de la tête dans cette position se divise aussi en quatre parties.

La largeur du nez est égale à la moitié de sa hauteur. On divise encore cette largeur en deux parties égales, et l'on en met la moitié de chaque côté de la ligne d'opération. Le nez avance sur le visage beaucoup plus que les autres organes; c'est pour cette raison que sa largeur reste toujours la même. Il n'en est pas ainsi à l'égard des yeux : l'œil du petit côté, c'est-à-dire du côté qui est vu en raccourci, est lui-même en raccourci. Il paraît toujours aussi ouvert, mais moins large. L'œil du grand côté paraît aussi moins large qu'un œil vu de face; mais le raccourci en est moins sensible que celui de l'œil du petit côté.

Dans cette position, la distance qui se trouve du nez à l'ouverture de la bouche est, comme dans les autres têtes, le petit tiers de la distance du nez au

menton. Quant à la largeur, la moitié qui appartient au petit côté du visage paraît beaucoup plus petite que la moitié qui est dans le grand côté.

La distance de l'oreille au contour du visage est toujours de deux parties. Dans le profil, c'est le nez qui dépasse le contour du visage ; alors il y a deux parties du bout du nez à l'oreille. Dans la tête vue de face, il y a deux parties d'une oreille à l'autre. Dans celle vue de trois quarts, il y a deux parties du bas de l'oreille au contour du visage.

La hauteur de l'oreille est égale à celle du nez.

La longueur du cou vu de trois quarts est de deux parties; sa largeur, d'une partie et demie.

Si la tête est penchée, soit en avant, soit en arrière, on a égard aux remarques qui ont été faites sur les têtes vues de face, et dans l'une ou l'autre de ces proportions.

PROPORTIONS DE LA TÊTE D'ENFANT. — PROFIL DROIT D'UNE TÊTE D'ENFANT.

Les proportions de la tête d'enfant diffèrent un peu de celles de la tête des personnes formées.

Dans celle-là vue de profil, la plus grande largeur, prise au-dessus des sourcils, est égale à la hauteur ; cette dernière dimension se divise en quatre parties égales, comme pour la tête d'homme ; mais le nez, au lieu d'occuper en hauteur une partie, n'occupe que les deux tiers de la seconde partie.

Le haut du globe de l'œil se trouve à la hauteur de la naissance ou de l'attache du nez; et il est éloigné de la racine du nez d'une distance égale aux trois quarts de la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale à la moitié de la largeur du nez. Le sourcil se trouve précisément sous une ligne tirée du haut de la seconde partie.

L'ouverture de la bouche est juste au tiers en haut de la première partie. La largeur de la bouche est égale à la moitié de celle du nez.

La distance du bout du nez à l'oreille est égale à deux parties. La largeur de l'oreille est égale à la moitié de sa hauteur.

La largeur du cou est, comme chez les personnes faites, égale à deux parties; mais la hauteur diffère beaucoup; elle est égale à peu près au tiers d'une partie.

TÊTE D'ENFANT VUE DE FACE.

La largeur d'une tête d'enfant vue de face est égale aux trois quarts de la hauteur, plus le tiers d'une partie. La hauteur de la tête se divise en quatre parties égales, comme dans les précédentes.

La hauteur du nez est égale aux deux tiers de la seconde partie. La largeur du nez est égale à la moitié d'une partie.

Les yeux sont placés à une hauteur telle, que le haut du globe de l'œil est à la hauteur de l'attache du nez.

La distance entre les deux yeux est égale à la largeur du nez. La largeur du globe de l'œil est égale aux trois quarts de la largeur du nez. La partie la plus élevée des sourcils vient toucher la ligne qui détermine le haut de la seconde partie.

La ligne qui détermine l'ouverture de la bouche est au tiers de la distance du nez au menton, ou de la première partie. La largeur de la bouche est égale à la largeur du nez.

Les oreilles sont placées sur la ligne qui passe sous le nez. La hauteur de l'oreille est égale à une partie : dans cette position, la largeur de l'oreille est égale au grand tiers de la hauteur. Cela varie selon que

l'oreille est plus ou moins détachée de la tête, et par conséquent plus ou moins en raccourci.

La largeur du cou, vu de face, est égale à deux parties : sa hauteur est égale à peu près à un tiers de partie.

Toutes les formes de la tête d'enfant, en général, sont excessivement arrondies ; ce qui fait paraître les parties rentrantes très-creuses.

TÊTE D'ENFANT VUE DE TROIS QUARTS.

La largeur d'une tête d'enfant, vue de trois quarts régulier, est égale à trois parties et demie ou sept huitièmes de la hauteur.

La hauteur de la tête se divise en quatre parties égales. La hauteur du nez est égale aux deux tiers d'une partie. Entre les deux yeux, il y a la largeur du nez. Le haut du globe de l'œil se trouve à la hauteur de la naissance du nez. Quant à la largeur du globe de l'œil, on doit prendre une proportion entre l'œil vu de profil et l'œil vu de face : d'ailleurs on compare avec la largeur du nez. Le haut des sourcils se trouve à l'extrémité supérieure de la seconde partie.

L'oreille se place sur la ligne du dessous du nez. La distance de l'oreille à la joue est égale à deux parties, plus un quart. La hauteur de l'oreille est égale à une partie, et sa largeur, vue dans cette position, est dans une proportion prise entre l'oreille de la tête vue de profil et l'oreille de la tête vue de face.

L'ouverture de la bouche se place au tiers de la distance du nez au menton. Dans cette position, la bouche paraît moins large que le nez.

La largeur du cou est égale à deux parties, et sa hauteur est le tiers d'une partie.

Pour les têtes penchées, on aura égard aux observations précédentes.

PROPORTIONS DES FIGURES.

Proportions d'une figure vue de face.

La hauteur d'une figure supposée droite sur ses pieds, depuis le sommet de la tête jusqu'à la plante des pieds, se divise en huit parties égales, la hauteur de la tête occupant une de ces parties. Il y a donc huit hauteurs de tête dans la hauteur totale de la figure.

Du bas du menton au-dessous des mamelles ou *pectoraux*, il y a une hauteur de tête. Du dessous des pectoraux au nombril ou *ombilic*, il y a une tête. De ce point au bas du bassin, il y a également une tête.

De là jusqu'au-dessus du genou, c'est-à-dire dans la longueur de la cuisse, il y a deux têtes.

Du dessus du genou au-dessous du mollet, il y a une tête ou moitié de la hauteur de la jambe.

La longueur du *cou* est égale à une partie et demie de la tête.

La distance d'une épaule à l'autre est égale à deux largeurs de tête.

La longueur du bras, prise du dessus de l'épaule jusqu'à la saignée ou pli du bras, est d'une longueur et demie de tête. Prise du dessous du bras, il n'y a qu'une longueur de tête. Du pli du bras à l'articulation du poignet, il y a une tête. De ce point au bout des doigts, il y a aussi une longueur de tête. Cette distance étant partagée en quatre parties égales, la largeur du poignet en occupe une, et la main trois.

Les bras étant étendus, la distance de l'extrémité

d'une main à l'autre est égale à toute la hauteur de la figure.

Si le bras est plié et le poignet appuyé sur la hanche, il y a plus de longueur du dessous du bras au coude que du dessous à la saignée. Il y a la différence de l'épaisseur du bras à cet endroit. La largeur du cou est égale à deux parties ou à la moitié de la hauteur de la tête. La longueur d'une épaule à l'autre, vue de face, est égale à deux longueurs de tête.

La largeur de la taille, à l'endroit le plus mince, est égale à une longueur de tête plus un huitième. A l'endroit le plus large, c'est-à-dire au bassin, il y a de largeur une tête et demie, et quelquefois trois quarts.

Le bras, à l'endroit où il s'attache, a de large un peu moins de deux parties de la tête. Au-dessus de la saignée, le bras a une partie et demie, et au-dessous deux parties passées. Le poignet a de large une partie; la main une partie et un tiers, et quelquefois une partie et demie.

La largeur de la cuisse, à l'endroit le plus large, est égale à trois parties. Au milieu, elle a deux parties et demie de large, et au genou deux parties.

La jambe, au-dessous du genou, a deux parties moins un huitième; au mollet, deux parties plus un quart; au-dessus de la cheville, une partie.

PROPORTIONS D'UNE FIGURE VUE DE PROFIL.

Les proportions d'une figure vue de profil ne diffèrent de celles d'une figure vue de face que pour quelques largeurs.

Celle de la poitrine, prise des pectoraux à l'épaule, est égale à une tête et une partie.

La largeur de la taille, à l'endroit le plus mince, égale presque une tête.

La largeur du bras à son attache, c'est-à-dire à sa partie la plus forte, est d'un peu plus que deux parties de la tête. Au-dessous de la saignée, cette largeur égale une partie plus deux tiers. La largeur du poignet vu de profil est égale aux trois quarts d'une partie. Vu aussi de profil, le bas de la jambe a une partie plus un huitième.

PROPORTIONS D'UNE FIGURE VUE PAR LE DOS.

Les proportions d'une figure vue par le dos sont à peu près les mêmes que celles d'une figure vue de face.

Le bas des *omoplates* se trouve à la hauteur des pectoraux, et celui des reins à la hauteur de l'ombilic.

Dans cette position, le *torse* descend plus bas, et par conséquent la cuisse paraît plus courte à peu près d'une partie et demie de tête. La jambe, étant vue par derrière, a également deux longueurs de tête.

Les formes sont les mêmes que dans la figure vue de face. Quand il y a des raccourcis, la comparaison et l'habitude peuvent seules en faire trouver les dimensions.

PROPORTIONS DE LA FEMME.

Les proportions de la femme sont les mêmes que celles de l'homme pour les hauteurs. Les largeurs diffèrent un peu.

Les femmes ont ordinairement le haut de la poitrine large et le bas étroit. Chez les hommes, la poitrine est assez étroite en haut, et plus large du bas que celle des femmes. Celles-ci ont donc la taille

moins longue que les hommes. Dans l'endroit le plus fin de la taille, les femmes n'ont qu'une tête de diamètre, tandis que les hommes ont jusqu'à une tête et un quart.

Les femmes ont le bassin plus large que les hommes, par conséquent les hanches plus fortes et les cuisses plus grosses. Les hommes ont au bassin sept parties de diamètre; les femmes en ont dix. Elles ont aussi le haut du bras plus gros, mais le poignet et le bas de la jambe plus fins. A l'exception de ces largeurs, les formes sont en général plus fines chez les femmes. Le pied de celles-ci n'a pas tout-à-fait une tête de longueur, la main trois parties de longueur, et seulement une partie un tiers de large.

Vues par le dos, les proportions sont les mêmes que vues de face. Vues de profil, il en est de même que chez les hommes. La taille des femmes paraît plus étroite, le poignet plus mince, et le bas de la jambe un peu plus large.

PROPORTIONS DES ENFANS.

La hauteur d'un enfant de cinq à six ans se divise en cinq hauteurs de tête, savoir : la tête occupe un cinquième, il y a une hauteur de tête à partir du menton jusqu'à l'endroit le plus fin de la taille, une autre entre ce point et le bas du *torse*, une autre dans la cuisse et un cinquième dans la jambe. Il y a donc trois hauteurs de tête dans le torse (la tête comprise) et deux dans les cuisses et les jambes.

D'une épaule à l'autre il y a une tête; à l'endroit le plus fin de la taille, il y a une hauteur de tête moins un huitième; au bassin, c'est-à-dire à l'endroit le plus large, il y a une tête et un quart. La cuisse a dans sa plus grande largeur une grande moitié de la hauteur de la tête. La largeur du jarret est égale

à une partie et demie de tête; celle du mollet à une partie trois quarts. Le bas de la jambe a de large les trois quarts d'une partie.

Le bras, à l'endroit le plus gros, a une partie et un tiers de large. La partie la plus large de l'avant-bras est égale à une partie et demie; la largeur du poignet est égale aux trois quarts d'une partie.

La figure d'enfant vue de profil diffère de la figure vue de face pour quelques largeurs seulement; les hauteurs sont les mêmes.

De la poitrine à l'épaule, il y a trois parties et demie; à l'endroit le plus fin de la taille, il y en a trois et un tiers.

Dans cette position, la cuisse paraît un peu plus grosse; le poignet, vu de profil, comme chez les personnes faites, paraît un peu moins gros; le bas de la jambe paraît aussi un peu plus gros; mais chez les enfans ce sont des différences très-légères, car, à cet âge, les membres sont presque tous ronds. Les proportions de l'enfant vu par le dos sont les mêmes que celles de l'enfant vu de face, excepté que par derrière le torse descend un peu plus bas, et par conséquent les cuisses paraissent un peu plus courtes.

XIe EXERCICE.

DESSIN D'APRÈS NATURE.

On fait des portraits. On dessine tout ce qu'on voit, meubles, pierres, arbres, maisons, paysages, etc.; et on reconnaîtra dans ces études diverses l'avantage d'avoir appris à l'œil à voir avec précision et à la main à rendre exactement les perceptions de la vue.

On s'exerce tantôt à des ensembles, tantôt à des détails; un jour c'est un site qu'on cherche à représenter, avec ses montagnes, ses arbres, le terrain,

les édifices, les nuages, etc.; le lendemain, c'est une feuille, la première qui tombe sous la main, et que l'on copie dans plusieurs positions et sous divers points de vue.

Mais nous ne parlons ici que de la représentation matérielle des objets; ce qui tient à l'expression, à la transmission du sentiment, sera traité plus loin à propos de la peinture, lorsque nous reviendrons sur les compositions, en dessin ou en peinture, dont nous n'avons dit qu'un mot.

PEINTURE.

On apprend le métier de la peinture comme on a fait pour le dessin. On s'attache à un modèle que l'on copie jusqu'à ce qu'on soit parvenu à le rendre d'une manière satisfaisante sur le papier ou sur la toile, et en même temps on apprend, par l'usage, le véritable emploi des pinceaux, des couleurs, etc.

Il s'agit ici de tous les genres de peinture : à l'*aquarelle*, à l'huile, etc.; car le procédé pour apprendre à se servir des couleurs est le même dans chacun de ces genres. Nous allons indiquer quelques exercices qui peuvent être la transition du dessin à la peinture, en renvoyant pour sa partie matérielle à tous les ouvrages qui traitent de la matière *ex professo*, ou à notre Manuel de peinture. Nous donnerons seulement à la fin de cette instruction la manière de composer les différentes palettes. A cet égard même, et surtout pour le mélange des teintes, l'élève reconnaîtra bientôt qu'il n'y a pas de règle fixe; qu'il est rare qu'un peintre suive dans son travail l'ordre et les proportions indiquées. Mais, en réfléchissant qu'aucune figure ne se ressemble, que les teintes dif-

fèrent sur toutes les figures, il comprendra qu'il ne doit pas suivre l'indication, l'explication, mais la nature qu'il a sous les yeux. C'est par des essais d'abord infructueux, puis insensiblement moins défavorables, que l'élève vient à bout de trouver le mélange des couleurs et apprend à rendre ce qu'il voit.

Revenons aux premiers exercices de peinture.

PEINTURE A L'AQUARELLE.

Pour l'aquarelle, l'élève copiera le premier objet qui frappera ses yeux : un arbre ou une fleur, un meuble quelconque ou un portrait. Il jugera par la comparaison de son travail avec le modèle en quoi ses teintes s'éloignent ou se rapprochent de la vérité, et en recommençant ensuite la même copie. Il s'efforcera d'éviter les défauts qu'il aura reconnus. La répétition et la vérification continuelles le mèneront, comme il le sait déjà, à un résultat meilleur ; l'habileté n'est qu'au prix de ces efforts, mais le succès dédommage suffisamment des peines qu'il a coûtées.

Quand l'élève a acquis une assez grande habitude du maniement du pinceau, il vérifie les divers moyens indiqués par les auteurs, soit pour l'*ébauche*, soit pour le *fini*; et il adopte ceux qui se rapportent le plus à sa propre expérience. Du reste, s'il est possible, il les essaiera tous, afin de prendre dans chacun d'eux ce qu'il reconnaîtra susceptible de produire un certain effet dans une circonstance donnée.

L'application de ces études et de ces recherches se trouvera dans les compositions dont il sera parlé ci-après.

PEINTURE A L'HUILE.

L'élève familiarisé avec le dessin d'après le plâtre et la nature, soit sur papier blanc, soit sur papier de

couleur rehaussé avec du crayon blanc, peindra sans difficulté la tête d'Apollon, par exemple. Il se dégrossira ainsi, pour le maniement de la couleur, sans avoir tout de suite à s'occuper d'une multitude de teintes colorées, comme on le voit dans la nature vivante.

Il recommencera la même chose jusqu'à ce qu'il juge avoir rendu avec exactitude l'objet qu'il avait devant les yeux.

Après cet exercice préliminaire, il pourra entreprendre la copie d'un portrait, ou d'un tableau renfermant plusieurs figures, à moins qu'il ne se sente le courage de peindre immédiatement d'après nature. Dans le premier cas, il étudiera l'art du peintre qu'il imite, appréciera les moyens d'exécution d'après la pose des teintes, les contrastes, le choix des ombres, et recommencera la même copie jusqu'à ce qu'il soit satisfait du résultat. Ensuite, il fera une composition.

Pour le second cas, c'est-à-dire s'il s'agit tout de suite d'une copie d'après nature, l'élève aura quelques efforts de plus à faire dans le commencement, mais il arrivera plus vite au but, car il se trouvera initié à tous les effets nécessaires à l'expression de ses sentimens en peinture. Il va sans dire qu'il ne quittera un objet qu'après être parvenu à le représenter d'une manière exacte.

Pour compléter cette instruction sur la peinture, il nous reste à donner quelques idées sur les études des détails, et sur les ensembles, c'est-à-dire sur les compositions.

Mais auparavant nous citerons les observations d'un élève sur les précautions à prendre pour la pose des teintes; chaque élève fera les siennes d'après sa propre expérience.

« Il est très-important de se bien assurer, avant

» d'étendre une teinte quelconque, si, abstraction » faite de son ton comme coloris, elle porte en même » temps le juste degré d'obscurité ou de lumière » qu'elle doit avoir pour exprimer l'ombre, la demi- » teinte ou le clair que la forme que vous peignez » actuellement comporte par rapport à l'effet général.

» Pour éviter de fatiguer votre couleur, vous po- » serez un petit échantillon de la teinte que vous ve- » nez de composer à la place que vous lui destinez » sur votre tableau, et vous jugerez alors plus sûre- » ment de sa justesse. Si vous en êtes mécontent, » avant de l'étendre davantage, vous recorrigerez le » ton par l'addition d'une ou de deux couleurs sur » votre palette, et vous n'achèverez d'étendre votre » échantillon que lorsque vous vous serez assuré » qu'il est juste, et par le degré de lumière ou d'om- » bre qu'il porte avec soi, et l'espèce de teinte dont » la partie doit être colorée.

» Je suppose que l'on soit occupé à peindre une » rose; je suppose aussi que les principales lumières » soient posées: les teintes en sont justes; elles ne » sont ni trop pâles ni trop ardentes; mais on se » trouve plus embarrassé pour comparer le ton des » ombres, parce qu'elles portent une teinte mysté- » rieuse que l'on a peine à définir. Si l'on prend une » rose plus prononcée pour indiquer l'ombre, cela » ne produit pas l'effet qu'on en attendait: cette » teinte est trop vive; elle ne tourne point; ce n'est » point là le ton de l'original; cela n'imite pas la » couleur rose privée de jour. Ce défaut mis à part, le » degré de force vous paraîtrait juste: que devez- » vous faire pour corriger ce ton de couleur trop » brillant? Ajoutez un peu de bleu à votre échantil- » lon, la couleur deviendra plus terne; mais afin » qu'elle ne devienne pas trop obscure, ajoutez-y un » peu de blanc pur, vous aurez ce que vous cherchez:

» une couleur moins vive, moins semblable au cœur
» éclairé et vermeil de la rose, sans néanmoins avoir
» renforcé la valeur de l'ombre, que vous trouviez
» déjà assez forte.

» Si, au contraire, vous aviez composé l'ombre trop
» gris-violâtre, et qu'elle nous parût sale, ajoutez-y
» de la laque foncée, et pour corriger le trop d'obscu-
» rité que cela lui donnerait, ajoutez au mélange un
» peu de blanc pur. Vous traiterez d'une manière
» analogue toutes les teintes que vous composerez
» pour quelque objet que ce soit. Avilissez le trop
» brillant du ton par le bleu et le noir, qui donnent
» l'obscurité, et corrigez une teinte trop sale par l'une
» des couleurs claires et brillantes qui rappellent la
» lumière.

» Je ferai observer pourtant que les couleurs qui
» servent à obscurcir une teinte ou à l'éclairer varient
» en raison de la nature de l'objet qu'on imite : le
» blanc, d'un côté, et le bleu ou le noir de l'autre,
» n'atteindraient pas le but dans beaucoup de
» cas. Etc., etc. ».

ÉTUDES DES TABLEAUX, DES STATUES, ETC.,
D'APRÈS L'UNITÉ DE SENTIMENT.

En dessin, en peinture, comme dans tous les arts, il faut avoir un fait présent à la pensée pour l'exprimer avec vérité. Regardez un fait attentivement, observez les moindres détails, essayez de représenter aux autres tout ce que vous avez vu, tous les sentimens qui ont agité votre cœur; et s'il était possible de montrer tout cela, soit avec le crayon, soit avec le pinceau, votre ouvrage serait parfait. L'expression fidèle des sentimens d'un homme porte

dans l'ame de ses semblables un charme, un ravissement dont il est impossible de se défendre.

L'homme est né pour comprendre son semblable, soit qu'il parle, soit qu'il dessine ses sentimens; ils se communiquent nécessairement à l'auditeur ou au spectateur, et si la transmission n'a pas lieu, c'est que ce sentiment n'a pas été exprimé.

Puisque l'homme comprend son semblable, c'est à l'artiste à s'assurer, non seulement qu'il connaît les moyens d'exprimer ses sentimens, c'est un métier, mais encore il faut, avant tout, qu'il éprouve un sentiment. L'amour ou la haine, avec toutes leurs nuances, plaisir ou peine, qu'il choisisse l'un de ces deux sentimens; mais le choix fait, qu'il ne change point. En un mot, que l'artiste observe la *règle de l'unité*.

Cette règle de l'unité de sentiment est dans la composition pittoresque (comme dans toute autre) un guide sûr, avec lequel il est impossible de s'égarer et sans lequel l'artiste marche au hasard et comme à tâtons. C'est cette règle qui l'inspire à son insu quand il va droit à son but; c'est elle qui féconde son imagination épuisée et qui la retient dans ses écarts. Elle est sévère, mais c'est le seul juge de ses ouvrages quand ils sont terminés; comme c'est le seul garant de l'effet que produira leur exécution quand ils n'existent encore que dans la pensée. Il est imprudent de violer le principe de l'art. Deux impressions contraires se détruisent : je ne puis pas rire et pleurer en même temps, et si cette unité pouvait être sujette à quelques exceptions dans certains arts, la peinture ne saurait en admettre aucune. Le peintre, en effet, ne parle jamais que de l'événement d'un moment, et si la joie et la douleur peuvent se succéder dans son ame, elles ne peuvent y entrer à la fois.

Ainsi, *ayez un sentiment, et consultez pour les moindres détails de votre ouvrage l'unité de sentiment*, voilà

votre règle; par la raison que l'artiste peut juger par lui-même s'il l'a suivie dans la composition de son plan, et s'il s'en est écarté dans l'exécution.

Il ne faut pas perdre de vue que nous parlons de la composition pittoresque, et que nous supposons que l'on sait le métier. Il ne s'agit ici que de l'art.

Pour arriver là, et pour nous assurer que l'élève a saisi l'art d'un ouvrage humain, on le fait parler; qu'il parle encore sur l'art de ses propres productions, et pour ne pas sortir de notre sujet, qu'il parle de l'art qu'il a eu l'intention de mettre dans ses dessins, dans ses peintures.

L'élève doit parler de l'art qu'il aperçoit dans les productions des autres. Nous allons nous expliquer par un exemple. Voyez ce tableau de Poussin. Comprenez-vous ce beau discours? Traduisez-le dans votre langue maternelle.

On aperçoit un cadavre porté par deux hommes; c'est le corps d'un citoyen illustre, d'un général qui défendit sa patrie. Ce sont deux esclaves qui le portent dans un tombeau qu'on aperçoit à l'écart. Ce monument est couvert de plantes qui croissent au milieu de ses ruines. Cependant un laurier est auprès; mais les branches languissent et se traînent dans la poussière. Plus loin, voilà un berger indifférent à ce qui se passe; il est appuyé sur sa houlette, il ne pense point à ce triste spectacle; on dirait qu'il ne sait pas que c'est le corps de Phocion porté par ses esclaves. Plus loin de cette scène, des laboureurs conduisent leur récolte à la ville; ils ont l'air tranquille; mais encore plus loin je vois une scène de gaîté, des villageois sur le gazon font retentir les échos de leurs chansons, et cependant les deux esclaves cheminent tristement vers le tombeau de Phocion. Cette scène lugubre est sur le premier plan, tout le reste du tableau paraît étranger à ce que j'y

vois. Quel discours sur le peuple d'Athènes! Quel sujet de réflexions sur tous les peuples! Quelle *unité de sentiment!* Comme tous les contrastes y ramènent sans cesse notre pensée!

Mais pour réussir dans ces sortes de composition, d'après l'*unité de sentiment*, il faut, comme nous l'avons déjà dit, étudier cette unité dans les beaux modèles; il faut regarder, sous ce point de vue, une statue antique, la tête de l'Apollon Pythien, ou celle du grand Jupiter, et chercher si l'on y trouve un trait qui ne rentre pas dans l'*unité de sentiment*.

Plus l'élève regardera, plus il verra, plus il pourra parler sur l'*unité de sentiment*; chaque détail de l'ouvrage lui fera faire des réflexions sur notre règle : de cette manière, il apprendra à l'observer lui-même dans les compositions pittoresques.

Ainsi, on *peut* comprendre la peinture en étudiant les ouvrages de l'art sous le rapport de l'*unité de sentiment;* ajoutons que cette *unité de sentiment* peut servir de guide au jeune artiste qui veut s'évertuer à composer lui-même. Ajoutons qu'elle peut le diriger dans l'exécution; car cette unité à laquelle il pense toujours lui indique ce qu'il doit négliger, ce qu'il faut indiquer, ce qu'il faut faire valoir par-dessus tout.

ÉTUDE DES DÉTAILS, D'APRÈS L'UNITÉ DE SENTIMENT.

Voilà pour l'art de l'exécution; parlons maintenant un peu du métier de l'exécution. Donnons un exemple : supposons un concours dont le sujet consiste, chaque année, à faire un arbre. L'élève doit donc apprendre à faire des arbres, s'il veut s'inscrire

au nombre des concurrens : dans ce cas, il faut se préparer à *exécuter* un arbre ; mais quel sera l'arbre demandé ? Sera-ce un chêne, un hêtre, un noyer, un châtaignier ? L'élève doit les connaître tous et posséder mille *exécutions* différentes ; que fera-t-il ? Il apprendra un arbre et y rapportera tous les autres. Voilà la méthode.

Mais il ne faut pas oublier que savoir un arbre ne signifie pas le connaître à peu près. Il est nécessaire d'en posséder l'ensemble et les détails. Quel est le caractère qui le distingue des arbres d'une espèce différente ? Pourquoi ne ressemble-t-il pas à tous les arbres de son espèce ? Or, la vue de cet arbre que vous étudiez produit sur vous une impression quelconque ; remarquez donc le sentiment que vous éprouvez ; car c'est un sentiment qu'il faudra produire sur l'ame du spectateur quand vous peindrez : l'exactitude des dimensions, la vérité des couleurs, tout cela est nécessaire, et cependant tout cela n'est rien. Il faut que votre arbre dise quelque chose ; et que dira-t-il aux autres, s'il ne vous dit rien à vous-même ? En voyant votre peinture, on admirera peut-être votre science ; mais chacun pensera en silence et répètera tout bas : Cet arbre ne me dit rien.

Bien que la nature s'offre à tous les yeux sous mille aspects divers, d'après les organisations différentes de tous les hommes, il y a une chose qu'ils comprennent tous de la même manière, c'est l'expression des sentimens que chacun d'eux éprouve. Voilà le pivot des sociétés humaines. La douleur, la joie, la crainte, l'espérance, tous ces sentimens sont éprouvés par tous, et tous peuvent les communiquer.

Ainsi, pour vous *communiquer* le plaisir que j'éprouve en considérant ce bel arbre, je n'ai pas besoin de vous retracer le souvenir du plaisir que vous avez goûté en le regardant, puisqu'il vous a

laissé insensible ; mais si vous n'avez pas compris ce langage, vous comprenez le mien. Ce n'est qu'un arbre qui vous parlait, vous n'avez pas écouté, vous étiez distrait, ou bien vous n'avez pas mes yeux pour voir un arbre ; mais, dirait le Corrège, vous avez un cœur pour comprendre le mien : *je suis peintre*, vous allez sentir ce que j'ai senti, si vous regardez mon arbre à moi.

Par conséquent, pour revenir au métier de la peinture, nous répétons que l'élève qui veut apprendre à faire des arbres peut en étudier un auquel il rapportera tous les autres. Il faut, autant que possible, faire cette étude sur la nature.

N'oubliez pas qu'il faut étudier dans l'*unité de sentiment*. La peinture, comme la musique, est une langue de sentiment.

Amour et haine, tout ce que nous éprouvons peut se rapporter à ces deux sentimens. Il faudra donc louer ou blâmer en peignant, et vous serez compris ; mais gardez-vous de sortir du sentiment que vous avez voulu reproduire.

Quand nous voulons communiquer avec nos semblables, nous sentons que nos moyens nous manquent souvent. Qu'un peintre assiste en imagination à une de ces fêtes que l'auteur d'Anacharsis a si bien décrites, il verra cette prêtresse dont les yeux égarés, les cheveux en désordre glacent d'effroi le peuple qui l'écoute. Oh ! si ce peintre *pouvait* peindre le sentiment qu'il éprouve ! Il prend ses pinceaux, il essaie, il ne réussit jamais à son gré. Que lui manque-t-il ? l'intelligence ou le sentiment ? ni l'un ni l'autre, mais il ne sait pas, il n'a pas appris son métier. Peut-il l'apprendre ? qui en doute ? qui lui dira qu'il a réussi ? les autres peut-être ; mais il ne sera jamais content de son ouvrage. Dans cet embarras, que faire ? Nous lui conseillons de regarder attenti-

vement si tout son tableau, jusqu'au moindre détail, se rapporte à l'*unité de sentiment*.

Il suit de là que celui à qui on proposerait simplement de composer un arbre ferait bien de supposer tacitement une circonstance, un événement quelconque, pour se diriger dans sa composition. Il ne représentera point le personnage ni l'événement, mais il y pensera; il sera ému, et cette émotion se communiquera au spectateur.

Un autre se décidera pour le myrthe; mais il doit voir en imagination la scène qu'il suppose à l'ombre de l'arbre qu'il a choisi. Cette supposition, purement arbitraire, fournira cependant quelques détails auxquels on n'aurait point pensé. Le spectateur ne devinera point le fait précis qui a causé l'*émotion* du peintre; mais il éprouvera cette *émotion*. L'homme est né pour émouvoir son semblable quand il est ému lui-même, et réciproquement.

Dites à un élève de l'enseignement universel de faire un chapeau; il ne se mettra point à l'ouvrage avant d'avoir trouvé l'*unité de sentiment*. Il pensera, par exemple, à *Napoléon*. Cela seul fournit les détails du lieu où il placera ce chapeau. Vous lui avez donné un sujet vague, indéterminé, stérile, il en a fait pour lui-même un sujet précis, déterminé, fécond. Vous demandez un chapeau quelconque sur une table, ou sur un plancher, ou sur un tombeau, etc.; il vous montre le chapeau de Napoléon. Il ne vous le dit point, vous ne le devinerez pas; mais tous les détails sont l'expression des sentimens que le peintre a éprouvés. L'homme qui a composé était ému, et il sait pourquoi; l'homme qui regardera sera ému sans en connaître la cause.

A ce propos, nous croyons devoir placer ici les réflexions d'un élève sur ce sujet.

Réflexions sur le dessin. — La peinture.

L'ame du dessin, c'est le sentiment qui y règne et qui l'anime. Ce n'est pas seulement dans les reproductions correctes de la nature, dans l'harmonie des traits, que réside la partie la plus noble de l'art; non, c'est dans un champ plus vaste et plus fécond, c'est dans la pensée qui préside à l'œuvre, dans la pensée qui en coordonne toutes les parties, qui imprime, pour ainsi dire, son caractère à la nature que le dessin retrace.

Le dessin alors devient une langue où les sentimens se peignent comme dans la poésie, comme dans tout ouvrage humain fait d'après une intention.

Et nos yeux ne sont pas seuls frappés alors; notre cœur aussi reçoit l'impression.

C'est là le triomphe de l'art, de faire parler la nature dans ses moindres détails, de la reproduire sous l'inspiration d'un sentiment, en travaillant à la rendre dans toute sa vivacité; et pour y arriver, c'est la même marche que celle qu'ont suivie le poète et le musicien : c'est de distribuer avec habileté des contrastes, pour donner une nouvelle énergie aux parties saillantes, en les exprimant avec ame et avec unité d'intention.

Dans un chant, chaque phrase, chaque note tend à en rendre l'intention; de même, dans un morceau de littérature bien écrit, tout montre le sentiment qui l'a dicté : pourquoi n'en serait-il pas de même dans le dessin? Pourquoi les moindres détails ne tendraient-ils pas à produire l'ensemble?

L'arbre qui prête son ombrage à une riante verdure où dansent des enfans sera-t-il dessiné et éclairé de la même manière que celui qui étend ses branches au-dessus d'une tombe? Non, certainement.

car, quoique étant de la même nature, ces arbres nous inspirent des sentimens divers. La musique indiquerait les nuances qui existent entre eux ; le dessin de même les rendra différemment.

Pas une branche ne paraîtra s'incliner ou s'élever sans porter, comme attaché avec elle, le caractère de douleur ou de joie que le peintre aura voulu imprimer à son tableau.

Voilà l'art pour les détails, voilà comme une intention doit être remplie pour être comprise dans un dessin, comme dans toute chose bien faite.

COMPOSITIONS EN DESSIN, EN PEINTURE, D'APRÈS L'UNITÉ DE SENTIMENT.

L'exécution ne consiste pas à faire une chose, mais à la faire dans un certain but. Il faut, pour être artiste, que cette exécution parle à l'ame des spectateurs. Tout peut être bien exécuté dans un tableau qui n'aurait aucun sens, si l'*unité de sentiment* n'a pas présidé à l'exécution.

Expliquons-nous par un exemple : Ulysse va consulter le chêne de Dodone ; voilà le sujet qu'il faut peindre. Un jeune homme sera fort embarrassé sans doute pour composer ce tableau. Il ne s'agit pas ici d'un chêne en général, c'est le chêne de Dodone qu'on a demandé. Ce chêne n'a jamais été vu par aucun des concurrens, et, dans ce cas, l'imitation de la nature devient une règle fort peu utile pour ceux qui se présentent au concours ; mais ils pourront trouver un guide dans l'*unité de sentiment* : ils penseront à Ulysse (le sage ou l'artificieux). Ce spectacle créé par leur imagination produira sur eux un sentiment quelconque. Supposons qu'ils s'intéressent à ce héros. Voilà l'unité trouvée, et il ne tient qu'à

eux de tout coordonner à cette idée. Il faut qu'ils y pensent quand ils donnent au chêne ses dimensions et sa forme; il faut qu'ils y pensent pour y rapporter tout ce que la tradition fabuleuse dit de cet arbre fameux, sur l'heure et la manière dont il rendait ses oracles; il faut choisir, d'après cette unité, dans les particularités relatives à Ulysse, à ses mœurs, à ses vêtemens, à ses armes, celles qui sont le plus propres à exciter le sentiment qu'on veut communiquer. En un mot, il faut que tout ce qu'on mettra sur le tableau se *rapporte à l'unité de sentiment* qu'on a choisie. Le jeune artiste tâchera de connaître l'histoire d'Ulysse et celle du chêne de Dodone. La connaissance du métier suffit pour faire un homme et un chêne; mais il faut être artiste pour m'intéresser en faveur d'Ulysse qui consulte le chêne de Dodone. Enfin cet intérêt doit être *un*. Ce sera, si vous le voulez, un grand homme faisant un acte de religion, ou bien un acte de religion rempli par un grand homme; mais il faut (du moins d'après notre règle) que, par exemple, dans le premier cas, ce sentiment qu'inspire la présence d'un grand homme domine et préside à tous les détails. Ainsi, prenez garde que votre chêne n'écrase le héros sous les branches épaisses *dont il couvre le voisinage*; autrement, il n'y aura plus d'*unité de sentiment*.

On dira peut-être qu'après avoir lu le passage d'Anacharsis sur le chêne de Dodone, on est embarrassé pour trouver une *unité de sentiment*.

Cependant celui qui a lu attentivement ce que nous avons dit ne peut rester long-temps indécis. Car on lui dirait : Savez-vous qu'Ulysse alla consulter le chêne pour apprendre s'il reverrait un jour sa patrie? — Oui. — Vous intéressez-vous à Ulysse? — Oui. — Le louez-vous intérieurement de cette démarche? — Je suis indécis. Je n'aime pas à voir un

héros se prosterner devant un chêne. Cependant je comprends que je puis considérer Ulysse comme père, comme époux, comme citoyen; alors je ne m'étonne plus de voir un homme malheureux se prosterner devant un oracle. — Eh bien! louez ou blâmez Ulysse, mais décidez-vous; alors vous aurez l'*unité de sentiment* pour guide.

Ulysse est un héros; je devinerai que ce n'est point un homme ordinaire à son maintien, à son attitude, à ses regards. Ulysse est père; je devinerai qu'il s'agit d'un malheureux qui implore la pitié. Ulysse désire et craint de connaître l'avenir; je lirai tout cela sur la toile, si vous l'avez peint, si vous l'avez senti, si vous n'avez rien dit qui ne vous ait été dicté par l'*unité de sentiment*.

Faites Ulysse calme, incertain, suppliant, etc., comme il vous plaira; mais décidez-vous; dites quelque chose. Lorsque votre tableau sera fini, expliquez-le d'après l'*unité de sentiment*.

C'est ainsi que *parler* des ouvrages des hommes est le moyen de connaître l'art humain; *parler* de ses propres ouvrages est le meilleur moyen de vérifier si on a été attentif en composant et en exécutant.

On sait par les livres que le chêne de Dodone est l'oracle le plus ancien de la terre : il est au milieu d'une forêt sacrée; il porte le nom de divin ou de prophétique. Les prêtresses sont attentives au murmure de ses feuilles agitées.

D'après cela, décidez-vous. Quelle sera la forme de votre arbre? Sera-t-il élégant, souple, joli? Sera-t-il majestueux, imposant, vieux, mystérieux, grand, sombre?

Décidez-vous d'après l'*unité de sentiment*, qui sera votre guide. Si vous avez été ému, les spectateurs le seront aussi. Mais le peintre ne peut éprouver des émotions tristes et délicieuses s'il ne pense à

lui ou à ses semblables. La vue d'un chêne produit en nous mille sensations différentes dont la variété simultanée est impossible à communiquer. Mais si je connais le chêne de Dodone, mes pensées se renferment, pour ainsi dire, dans un cadre : là, je connais l'histoire d'Ulysse, qui consulte cet oracle. Cette connaissance définit encore plus exactement le cercle de mes sensations. Plus on sait, plus il y a de données, plus on suppose de circonstances, et plus il est facile de trouver l'*unité de sentiment*, qui doit nous guider.

Donnons encore un exemple.

Apollon gardant les troupeaux du roi Admète.

Voilà le sujet du tableau. L'artiste aura un guide dans la composition qu'il doit faire, s'il choisit une *unité de sentiment;* par exemple : *Il fit fleurir le désert.*

Développons maintenant ce sujet.

Il gardait les troupeaux du roi Admète, *roi de Thessalie.*

Apollon était *le dieu du jour.*

Les bergers étaient *sauvages; il les instruisait.*

Ils prêtaient une oreille attentive aux *chants d'Apollon.*

En un mot :

Il fit fleurir le désert. Tout ce que vous ferez doit se rapporter à cette idée. Le lieu où vous placez Apollon, l'attitude des bergers, le moment de la leçon, le choix des arbres, leurs formes, les contrastes; imaginez, comme peintre, tout ce que les ressources du métier peuvent vous fournir, tout ce que vous êtes capable d'exécuter; mais choisissez, et exécutez dans l'unité de sentiment.

Sans doute, pour traiter un sujet déterminé, il faut connaître des faits qu'il est impossible de deviner. Mais l'expression de sentiment peut seule émou-

voir les hommes. Ajoutons : l'expression d'un seul sentiment, ou du moins d'un sentiment principal, peut seule produire cet effet.

Si donc vous ignorez les faits, si vous ne connaissez point la Thessalie, vous ne pouvez point peindre *Apollon* instruisant les bergers dans la *Thessalie*; mais l'*unité de sentiment* suffit pour vous diriger dans la composition d'un tableau qui représenterait un *homme* qui *fait fleurir le désert* en instruisant *des bergers sauvages*. Louez-vous cet homme? le blâmez-vous? Choisissez; mais décidez-vous; car la composition de votre tableau doit être différente dans les deux cas.

C'est avec un *sentiment* pénible, c'est avec indignation que nous voyons dans Fénélon tous ces grands du royaume rampant aux pieds de Protésilas pour obtenir quelques faveurs. Si on avait à traiter ce sujet, il faudrait donc se décider d'après ce sentiment, non seulement pour l'ensemble, mais encore pour chacun des détails du tableau. Songez avec indignation (si telle est votre *unité de sentiment*) à la fortune, à la physionomie des courtisans, qui cherchent à se composer pour plaire à l'idole. D'un côté, l'insolence; de l'autre, la flatterie, le mensonge, la crainte, l'embarras; ne mettez rien au hasard sur tous ces visages.

Donnons encore un exemple de la manière de se guider dans son travail d'après l'*unité de sentiment*.

Voulez-vous nous communiquer vos sentimens et vos pensées au moment où vous considérez le groupe d'ormes sous lesquels on vient danser les jours de fête? Si vous nous représentez la fête qui entoure ce groupe tel qu'il est dans la nature ; si pour peindre chaque détail de ce site, vous le regardez avec la même attention que vous avez donnée à l'objet principal ; si vous retracez chaque fait comme si vous le

voyiez exclusivement, vous copiez de cette manière une suite de tableaux ; mais vous ne donnez aucune idée des sentimens que vous avez éprouvés. Ce fond était vaporeux *pour vous* au moment où votre attention était toute entière dans ce groupe d'arbres ; et cependant le fond que vous placez sur votre toile est d'un effet tout contraire *pour nous*. Cela vient de ce que vous promenez votre attention successivement sur tous les détails qui produisent ainsi des sentimens, des impressions différentes. Or nous vous conseillons de choisir un de ces sentimens pour nous le communiquer.

Tel est le point de vue sous lequel on considère la peinture dans l'enseignement universel ; mais ce n'est qu'un *exemple* de la manière dont on peut étudier cette langue.

Ajoutons qu'il ne suffit pas de se guider d'après la règle de l'*unité de sentiment;* qu'il faut encore choisir cette unité. Il paraît naturel de se décider pour le sentiment qui a fait l'impression la plus vive sur l'ame du peintre ; cependant il est nécessaire, avant d'exécuter le plan qu'on a conçu, de consulter ses forces, pour savoir si on est assez savant dans le métier, si on connaît assez la langue de la peinture pour manifester le sentiment qu'on a le projet de communiquer au spectateur.

Il faut aussi que le peintre, aussi bien que l'orateur, apprenne à dire du neuf, quoiqu'il n'y ait rien de neuf. Qu'il réfléchisse donc sur les contrastes, sur la monotonie, sur la variété dans les compositions oratoires ; qu'il traduise tout cela, et rapporte ses observations à l'art du peintre. Qu'on approuve ou qu'on désapprouve l'application de ces règles à la peinture, peu importe ; mais qu'on regarde, qu'on réfléchisse, et qu'on parle : voilà la méthode.

COMPOSITION DE DIFFÉRENTES PALETTES (1).

Les ombres sont les mêmes pour la miniature que pour l'aquarelle : voici celles qui forment la *palette de chairs*.

1° Ocre jaune.—2° Terre de Sienne naturelle.—3° Vermillon.—4° Laque rose.—5° Précipités rouge et violet.—6° Rouge Mars n° 2 et Capucine.—7° Sienne brûlée.—8° Brun Van Dyck.—9° Terre de Cassel.—10° Noir de bougie.—11° Outremer.—12° Bleu de Prusse.

Palette pour la gouache des fonds, des étoffes, etc.

1° Blanc léger.—2° Jaune de Naples.—3° Terre de Sienne noire calcinée.—4° Terre d'Italie.—5° Terre de Cassel.—6° Vermillon.—7° Rouge Mars n° 2 et Capucine.—8° Carmin.—9° Outremer et Cobalt. 10° Bleu de Prusse.—11° Noir de bougie.

Peinture à l'huile.

Palette d'ébauche pour les chairs seulement.

Placez au centre de la glace 1° du blanc 12 *parties*. Sur un des côtés de la glace, 2° jaune de Naples (à la place de blanc dans les ombres) 2*p*. 3° Ocre jaune 8 *p*. 4° Ocre de rue 4 *p*.. 5° Ocre rouge clair 5 *p*. 6° Ocre rouge-brun ou brun-rouge foncé 3 *p*. 8° Cinabre de Hollande 1 *p*. 8° Noir de Bouchons 4 *p*. 9° Bleu de Prusse anglais 2 *p*.

1re *Rangée*. (Teintes fraîches roses et lumineuses.)

(1) Consulter pour tous les détails le *Manuel de Dessin et Peinture*, par de Séprés, chez Mansut.

1° Cinabre ordinaire pur (sans mélange de blanc). 2° Cinabre et autant de blanc. 3° Cinabre et 3 ou 4 fois plus de blanc. (Pour l'ébauche de la grande lumière des joues et des lèvres.)

2e *Rangée.* 1° Ocre rouge clair pur. 2° Ocre avec moitié blanc. 3° Ocre avec beaucoup de blanc. (Teinte rouge ou rose vineux moins vive que la 1re rangée.)

3e *Rangée.* 1° Ocre rouge clair et moitié ocre jaune clair. 2° La même teinte avec moitié blanc. 3° Un petit reste de la précédente avec beaucoup de blanc. (Ton local de la chair dans les belles et grandes lumières, surtout.)

4e *Rangée.* 1° Ocre rouge clair et 2 fois autant d'ocre jaune clair. 2° Ocre avec moitié blanc. 3° Ocre avec beaucoup plus de blanc. (Lumières les plus jaunâtres des chairs.) Pour les chairs très-pures et brillantes, comme des jeunes enfans et de jeunes dames, faites les 2e, 3e et 4e rangées avec du cinabre au lieu d'ocre rouge.

5e *Rangée.* (Demi-teintes et ombres.) *Mélange bleuâtre* fait avec une partie de l'un des noirs bleuâtres avec un quart de bleu de Thénard ou de Prusse (en été) et de Smalt (en hiver). 1° Cinabre pur avec $\frac{1}{4}$ mélange noir bleuâtre. 2° Le mélange ci-dessus avec moitié blanc. 3° Le mélange avec beaucoup de blanc. (Parties de lèvres, points lacrymaux. Le rouge doit dominer.)

6e *Rangée.* 1° Ocre rouge clair avec $\frac{1}{4}$ mélange noir bleuâtre. 2° Ocre avec moitié blanc. 3° Ocre avec beaucoup de blanc. (Gris violâtres moins vifs que la précédente. Le rouge doit dominer.)

7e *Rangée.* 1° Ocre rouge clair et ocre jaune clair avec $\frac{1}{4}$ noir bleuâtre. 2° Ocre avec moitié blanc. 3° Ocre avec beaucoup de blanc. (Demi-teintes des chairs dans les parties déjà tournantes.)

8e *Rangée*. 1° Ocre rouge clair avec 2 fois autant d'ocre jaune clair et $\frac{1}{4}$ noir bleuâtre. 2° Ocre avec moitié de blanc. 3° Ocre avec beaucoup de blanc. (Demi-teintes tenant un peu du verdâtre. Le rouge ne domine pas.)

9e *Rangée*. 1° Noir bleuâtre pur avec $\frac{1}{4}$ de blanc. 2° Noir avec plus de blanc. 3° Noir avec beaucoup de blanc. (Yeux bleus, teintes bleuâtres, blanc de l'œil, teintes violâtres.)

10e *Rangée*. 1° Noir bleuâtre avec un peu plus d'ocre jaune clair et un atome de cinabre. 2° Noir avec moitié de blanc. 3° Noir avec beaucoup de blanc. (Demi-teintes verdâtres ou gris verdâtres. Le verdâtre domine.)

11e *Rangée*. (Demi-teintes rapprochées des ombres.) 1° Noir bleuâtre avec autant d'ocre jaune clair et peu d'ocre rouge. (Ombres faibles ou teintes vert bleuâtre.) 2° Noir bleuâtre avec un peu plus d'ocre jaune et un peu de jaune de Nâples. (Vert jaunâtre, ombres faibles.)

12e *Rangée*. 1° Jaune de Naples, autant d'ocre rouge clair, $\frac{1}{4}$ noir bleuâtre. 2° Jaune avec un peu plus de rouge et de jaune de Naples. 3° La précédente avec un peu plus de jaune de Naples. (Ombres reflétées à modifier en verdâtres, grisâtres ou orangées, selon la nature du reflet. Il est très-rare d'ajouter du blanc.)

13e et dernière *rangée* pour les chairs. 1° Brun ou ocre rouge foncé avec $\frac{1}{4}$ noir bleuâtre. 2° Ocre rouge clair avec autant d'ocre jaune clair et $\frac{1}{4}$ noir bleuâtre. 3° Ocre rouge clair, un peu plus d'ocre jaune clair, $\frac{1}{5}$ noir bleuâtre. (Teintes modifiables.)

PALETTE.

POUR REPEINDRE SUR L'ÉBAUCHE.

1re *R*. Laque rose et blanc. Parties les plus vives des lèvres.

2e *R*. Vermillon de la Chine et blanc. Tons fins des lèvres et ailleurs.

3e *R*. Cinabre et blanc. Tons vifs.

4e *R*. Cinabre et ocre jaune clair. Teintes locales des chairs dans la lumière avec du blanc.

5e *R*. Mélange ci-dessus et ocre jaune clair. Chairs jaunâtres.

6e *R*. Ocre rouge clair et blanc. Rouges et roses vineux.

7e *R*. Laque foncée, ocre rouge, blanc. Rouges un peu violâtres.

8e *R*. Laque foncée, ocre rouge clair, outremer. Tons violâtres idem et blanc. Tons lilas autour des yeux.

9e *R*. Outremer, blanc. Blanc des yeux, lilas bleuâtres.

10e *R*. Cinabre, ocre jaune clair, un quart d'outremer. Tournans idem. Blanc idem.

11e *R*. Cinabre et deux fois autant d'ocre jaune clair, un quart d'outremer. Blanc. Vert roussâtre, fuyant.

12e *R*. Outremer, ocre jaune clair, un quart laque rose. Blanc. Tons verdâtres rompus, ou demi-teintes idem plus ou moins claires.

13e *R*. Outremer, un demi-ocre jaune clair; un quart du tout de laque rose; un atome de smalt. Verts bleuâtres rompus, ombres, tour de la barbe idem. Blanc idem. Demi-teintes.

14e *R*. Outremer, ocre jaune; atome de smalt; blanc. Verts purs. Les deux dernières sans smalt.

15e *R*. Outremer, ocre de rue, un quart de laque foncée. Jaune de Naples. Verts chauds rompus. (Ombres sans blancs.)

14e *Rangée*. (Cheveux en général.)

1° Noir, ocre rouge foncé et ocre de rue; grandes et fortes ombres des cheveux, ou couleur locale des cheveux très-brun. 2° Noir, ocre jaune et rouge clair. Couleur locale des cheveux châtains, ou ombres des cheveux blonds. 3° Noir, jaune de Naples et ocre rouge clair. Cheveux très-blonds. Le jaune domine. Fort peu de noir. Un peu de blanc dans les vives lumières.

15e *Rangée*. (Linges.)

1° Noir pur avec moitié blanc. Ombres fortes. Un peu de jaune et moins d'ocre rouge selon la teinte. 2° Le même mélange avec plus de blanc. Ombres faibles avec plus de blanc. 3° Ombres avec beaucoup plus de blanc. Légères demi-teintes. 4° Blanc pur. Grandes lumières.

16e *Rangée*. (Fonds de chambres).

1° Noir, ocre rouge et jaune plus ou moins. Parties obscures. Ocre de rue et rouge foncé. Très-obscures. 2° Noir avec un quart de blanc. Teinte locale. 3° Noir avec beaucoup de blanc. Parties les plus éclairées.

16e *R*. Ocre rouge, jaune de Naples, un quart du tout d'outremer. Idem avec moins d'outremer. (Reflets sans blanc.)

On fera de même les bruns sans blanc, avec l'ocre rouge, celui de rue, l'outremer, la laque brûlée, la terre de Sienne, la terre de Cassel.

ÉTUDE

DE LA MUSIQUE.

PIANO.

La musique est une langue au moyen de laquelle l'artiste communique ses sentimens. Ainsi, pour devenir musicien, il faut apprendre les signes de convention de cette langue, et les successions diverses des sons, par lesquelles on exprime tous les sentimens de l'ame. Cette science repose donc encore sur ce principe : *Apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste.*

Nous supposons que celui qui veut devenir musicien n'a pas la plus légère teinture de musique, qu'il ne connaît ni la clef de *sol*, ni la clef de *fa* ; enfin, qu'il n'a jamais vu de musique. Dans cette hypothèse, on procède comme il suit :

On prend pour *Epitome,* c'est-à-dire pour le livre que l'élève doit apprendre par cœur et répéter sans cesse, la méthode d'Adam, adoptée par le conservatoire de France ; mais comme il n'y a rien d'indispensable dans l'enseignement universel, on obtiendrait le même résultat avec cinquante airs de la méthode de Steibelt, ou un concert de Herz ou de Ries ; et par conséquent aussi, une personne qui aurait déjà des notions de musique et qui saurait jouer plusieurs morceaux d'auteurs quelconques, devrait s'en faire un *Epitome* de musique. Cet *Epitome* répété sans cesse, servirait de base à tous les exercices que l'on demande aux élèves lorsqu'ils savent par cœur.

Tout ce que nous allons dire de la manière d'apprendre la musique avec la méthode d'Adam sera

donc également applicable à toute autre, contenant quarante, cinquante ou soixante airs doigtés.

En général, les méthodes de musique sont, comme celle d'Adam, divisées en deux parties. La première de ces parties comprend les gammes, l'explication des signes, tels que soupirs, dièses, bémols, les noms et les valeurs des notes, etc., enfin tout ce qu'on appelle principes. On ne fait point usage, en commençant, de cette première partie, et on passe immédiatement à la seconde, qui contient cinquante airs doigtés.

PREMIÈRE LEÇON.

On suppose à la disposition de l'élève un piano à six octaves, et une méthode d'Adam.

On commence au premier air de la seconde partie de cette méthode. Les lignes de musique ou les *portées* en sont liées deux à deux par une accolade, pour marquer qu'il faut les jouer en même temps, la première de la main droite, la seconde avec la main gauche.

Les chiffres placés au-dessus des notes servent à indiquer, pour les deux mains, le doigt qu'il faut poser sur les touches. Ainsi, le 3 et le 5 qui sont écrits sur les deux premières notes des deux portées marquent que celle du dessus est faite par le troisième doigt de la main droite, et celle dessous par le petit doigt de la main gauche, en plaçant celui-ci sur la douzième touche à partir du côté gauche du piano, et l'autre sur la seizième touche en comptant du côté opposé.

Quand les doigts sont à ces places respectives, on frappe les deux touches en même temps; puis on répète jusqu'à ce qu'on sache d'une manière imperturbable comment avec un piano on peut dire à la

fois les deux notes dont il s'agit, et quel est le doigt de chaque main qui les doit faire entendre.

Pour les deux notes suivantes, dont l'une est marquée d'un 5 et l'autre d'un 3, on place le petit doigt de la main droite et le troisième de la main gauche chacun à une touche de distance de celles qu'on a frappées pour les deux premières notes. Les mains avançant de la sorte de la gauche vers la droite du piano, les deux doigts se trouvant alors chacun éloignés de treize touches de chaque extrémité du piano, le doigt qui fait entendre la note de la portée du dessus ne se trouve plus éloigné que de onze touches de l'extrémité droite du piano, tandis que le troisième doigt de la main gauche est distant de l'extrémité opposée de quatorze touches.

L'élève répète plusieurs fois et en même temps ces deux notes; il les répète encore après avoir touché les deux précédentes, et sait jouer ainsi la première mesure.

On peut déjà fixer son attention sur ce qu'il a fait en lui demandant avec quel doigt de la main droite il touche la première note de la portée de dessus (ou un *mi*), avec quel doigt de la gauche il fait entendre la note correspondante au-dessous (ou un *ut*).

On passe aux notes de la seconde mesure. Les chiffres 2 et 1 indiquent que l'une doit se faire avec le second doigt (ou l'*index*) de la main droite, et l'autre avec le pouce de la main gauche. Sans changer alors la position des mains, et laissant vacantes autant de touches consécutives qu'il y a de doigts entre le cinquième et l'index de la main droite, on place celui-ci sur la touche où il se trouve, et de même pour la main gauche. On frappe les deux touches en même temps.

Pour les notes suivantes, celle de la première partie, étant la même que celle qui la précède, se fait encore

avec l'index; celle qui lui correspond à la seconde portée est aussi indiquée avec l'index de la main gauche. On l'abaisse à côté du pouce, qu'on relève, et les doigts ainsi placés, on fait entendre à la fois les deux notes.

Dans la troisième mesure, les chiffres 1 et 3 qu'on remarque au-dessus des deux notes correspondantes indiquent que la première doit être faite avec le pouce de la main droite, celle du dessous avec le troisième doigt de la gauche; on frappe donc en même temps les touches situées immédiatement au-dessous de ces deux doigts. L'index de la main doite et le premier doigt de la main gauche sont désignés par les chiffres 2 et 1 pour les notes suivantes.

A la quatrième mesure, il y a deux notes à faire par la main droite, et une seule par la gauche, c'est-à-dire que le cinquième doigt de celle-ci reste sur la touche, pendant qu'on pose successivement le *troisième* et l'index de la main droite sur leurs touches respectives.

Les mesures suivantes, jusqu'aux deux barres perpendiculaires, n'étant que la répétition de celles qui précèdent, il ne faut non plus que répéter ce qu'on a déjà joué, et dans le même ordre, conformément à l'indication des chiffres.

On peut, pour cette leçon, et d'après le temps qu'on a, s'arrêter à la première partie de l'air. Quand l'élève l'a redite plusieurs fois, on vérifie ce qu'il en a retenu.

A cet effet, on lui montre au hasard une note de la première portée, qu'il doit frapper immédiatement, en faisant entendre aussi la note correspondante au-dessous; ou bien c'est une note de la main gauche qu'on lui désigne, pour qu'il la fasse aussitôt, en même temps que celle qui est marquée au-dessus pour la main droite.

Avec quelle touche fait-on un *ut* de la main droite, la même note de la main gauche? Sur quelle ligne se trouve placé un *ré* de la main droite, un *mi* de la gauche?

Par quel signe marque-t-on la main droite ou la *clef* de *sol*, la main gauche ou la *clef* de *fa?* etc.

Le nombre des questions possibles est déjà fort grand, comme on voit; et si le temps de la leçon le permet, on peut, dès cette première fois, faire écrire à l'élève la partie de l'air qu'il a jouée. Il copie alors le livre avec toute l'attention dont il est capable, corrigeant ensuite les fautes, par la confrontation de sa copie avec le modèle.

Quoiqu'on suppose dans ces leçons que la personne chargée de la direction de l'élève n'ait aucune connaissance en musique, on emploie ici les mots techniques de l'art, tels que *ut, ré, clef* de *fa*, parce qu'il est facile de les remplacer au moyen de circonlocutions et par les chiffres placés au-dessus des notes, et qu'en outre, il n'est pas hors de l'intelligence du maître, quel qu'il soit, de pouvoir apprendre par cœur la gamme : *ut, ré, mi, fa, sol, la, si, ut*, écrite sur le papier, à la clef de *sol* et à la clef de *fa*.

SECONDE LEÇON.

Après la répétition de la première reprise, on passe immédiatement à la seconde.

Les deux premières notes de la main droite sont déjà sues; pour la première de la gauche (ou le *si*), il faut poser l'index de cette main sur la dix-huitième touche (comptant toujours pour chaque main respective de la gauche ou de la droite du piano). La seconde note de la même main est connue; mais elle se fait cette fois avec le troisième doigt placé sur la

touche qui lui correspond dans la nouvelle position de la main.

Dès que cette mesure est jouée, on reprend l'air en entier, et l'on va jusqu'à la seconde mesure de la deuxième reprise, où l'on retrouve encore, à la main droite, deux notes connues. La première de la main gauche se fait avec le pouce, et on connaît la seconde. On redit de nouveau le commencement de l'air, et *l'on pratique le même procédé pour chaque mesure nouvelle*, c'est-à-dire qu'on répète chaque fois tout ce qu'on a déjà joué, jusqu'à la mesure à déchiffrer.

La première note de la troisième mesure, marquée d'un 4, se fait avec le quatrième doigt de la main droite, et la note correspondante au-dessous ou le *ré*, avec le pouce de la main gauche que l'on place sur la vingtième touche. Les deux notes suivantes sont connues ; il faut seulement remarquer avec quels nouveaux doigts elles sont indiquées.

On continue de la même manière jusqu'à la fin de l'air. On en sait toutes les notes ; il n'y a plus qu'à faire la plus grande attention aux chiffres, qui souvent sont changés pour marquer les changemens de doigts.

A la fin de l'air, on reprend les questions précédentes, en faisant redire chaque note séparément et au hasard ; ainsi on montre d'abord une note de la seconde portée, et l'élève doit la faire sans hésiter, en même temps que la note correspondante à la première portée ; tantôt c'est une note de la main droite, etc.

On varie les questions. On demande, par exemple, comment l'*ut* à la clef de *fa* est écrit à la clef de *sol*, c'est-à-dire entre quelles lignes le signe se trouve, et successivement la place de chaque note.

On répète les mêmes exercices, le livre fermé. On

frappe une touche, et l'élève nomme la note; réciproquement, on lui dit une note, et il la fait entendre sur le piano.

Il écrit ensuite avec le livre sous les yeux; il corrige, et, s'il y a peu de fautes, il recommence de mémoire.

Quand l'élève hésite pour une note ou qu'il ne se la rappelle plus, on la lui montre de nouveau; mais en ayant soin de revenir plus tard et plusieurs fois à la même demande, afin de rendre l'acquisition durable.

On peut réunir ces deux leçons en une, d'après le temps et la volonté de l'élève, comme il est possible aussi que l'un et l'autre empêchent d'aller au-delà des premières mesures. Il n'y a donc point de règle fixe à l'égard de l'étendue des leçons; mais qu'on apprenne peu ou beaucoup, c'est toujours la même marche à suivre, toujours la même attention à exiger de l'élève, et, quant au maître, le même soin à faire répéter ce que l'on sait déjà avant de passer à autre chose.

Il est quelquefois utile, pour empêcher les distractions, de faire dire tout haut à l'élève les chiffres placés sur les deux notes qu'il fait en même temps de la main droite et de la main gauche.

On revient sur les questions déjà faites. On accoutume l'élève à la concordance entre les notes qu'il a vues écrites et les sons correspondans qu'il a entendus. On lui demande, entre autres, s'il voit la première note, s'il la voit en place. La mettrait-il bien sur le papier? Quand il entend l'air, le voit-il? Quand il le voit, l'entend-il? etc.

Voici encore un exemple de questions que l'on peut adresser pour faire revenir sur ce qu'on a appris :

— Combien y a-t-il de touches blanches sur le piano?

Rép. Quarante-trois (1).

— Avec quelle touche se fait le *mi* de la main droite? — Avec quelle touche se fait le *mi* de la main gauche? — Quelle est la différence dans l'écriture de ces deux *mi?*

Rép. Celui de la main gauche (ou de la clef de *fa*), se place entre la troisième et la quatrième ligne, tandis que le *mi* de la clef de *sol* est entre la quatrième et la cinquième ligne.

— Avec quel doigt fait-on le *fa* de la main droite?

Rép. (L'élève l'indique en le posant sur la touche de la note).

— Avec quel doigt fait-on le *sol* de la main gauche?

Rép. Avec le premier, le quatrième et le cinquième.

— Quelles sont les notes de la main gauche qui correspondent au *ré* de la main droite.

Rép. Ce sont successivement : *sol, fa, si*.

— Écrivez les deux notes *ut*, *ré* (à la main droite)?

Rép. (L'élève écrit, et vérifie ensuite s'il a bien ou mal fait.) Etc., etc.

TROISIÈME LEÇON.

On répète le premier air, et on apprend le second. On remarque qu'il y a quatre notes à faire de la main gauche, tandis qu'on en doit seulement faire deux de la main droite. Ainsi une de ces dernières

---

(1) Nous indiquons ici les réponses faites par les élèves, qui doivent les justifier toutes. Les questions restées sans réponse sont reprises plus tard, comme il a été dit pour les autres langues.

en vaut deux des autres, et par conséquent le doigt de la main droite restera sur la touche autant de temps qu'il en faut à la main gauche pour faire entendre les deux notes correspondantes.

Toutes les notes de la première portée sont connues, c'est la répétition du premier air. A la seconde portée, pour les quatre notes de la première mesure, marquées 5, 4, 3, 2, il suffit, dès que le petit doigt est mis à sa place, d'abaisser successivement les trois autres doigts. La première note de la seconde mesure se fait avec le pouce, celle qui suit sur la touche contiguë et avec le troisième doigt, que l'on passe, à cet effet, par-dessus le pouce. La main se trouve alors en place pour les autres notes de la même mesure et de la troisième.

La main reste encore pour la première note de la quatrième mesure; mais le *sol* étant marqué d'un 2, doit se faire avec l'index, que l'on pose en conséquence à deux touches d'intervalle de celle où est le pouce. On connaît d'ailleurs cette touche. Si l'élève ne la retrouvait pas seul, il faudrait la lui désigner de nouveau, en s'assurant plus tard qu'il sait la reconnaître sans hésiter.

Il poursuit dans la position actuelle de la main, passe encore le troisième doigt au-dessus du pouce gauche pour le *la* de la sixième mesure, et fait le *sol* de la dernière, tel qu'il est marqué, c'est-à-dire avec l'index.

Le reste est connu, et ne peut plus présenter de difficulté. Il est inutile de redire que, dans le cas d'oubli ou de distraction, on doit aider l'élève ou le remettre sur la voie, mais toujours en rendant, par le moyen de la répétition, ce secours profitable.

L'élève répète les deux premiers airs et commence le troisième, où il aperçoit une disposition contraire à la précédente; deux notes de la main droite répon-

dent à une seule de la gauche. La seconde ligne ne donne lieu à aucune indication nouvelle ; toutes les notes qui la composent ont été déjà faites plusieurs fois. Il en est de même pour ce qu'il faut jouer de la main droite, si ce n'est qu'à la seconde mesure, après avoir fait le *ré* avec l'index, on pose le pouce à quatre touches de distance pour le *sol;* puis le reste tel qu'il est indiqué.

On répète les trois premiers airs et on commence le quatrième.

Il y a huit notes à chaque mesure de la main droite, et deux seulement à la main gauche ; chacune de ces dernières se fait donc dans le même temps que quatre des autres. Les airs précédens renfermant toutes les notes de celui-ci, l'élève n'a plus qu'à observer avec attention les chiffres placés au-dessus des notes qu'il a déjà faites, et qui sont quelquefois changés, comme on l'a déjà dit, pour indiquer une autre position des mains.

On répète tous les airs avant de passer au cinquième.

On y trouve l'inverse de la remarque précédente, c'est-à-dire que la main gauche doit faire quatre notes dans le même temps que la droite en fait une seule. L'élève sait jouer toutes les notes indiquées pour la main droite ; il en est de même des deux premières mesures de la main gauche. A la mesure suivante, il n'y a nul embarras pour les quatre premières notes, en ayant égard aux nouveaux chiffres qui les indiquent ; puis, pour la cinquième note marquée d'un 1, on passe le pouce au-dessous du troisième doigt, à côté duquel on le place ; de cette manière on fait entendre le *si*. La main reste dans cette position pour les trois autres notes de la même mesure, les doigts se trouvant au-dessus des touches sur lesquelles il faut successivement les abaisser d'après

l'indication. On recule ensuite le pouce d'une touche pour revenir à l'*ut* de la quatrième mesure, où il est marqué d'un 1, l'index et le troisième doigt servent aux deux notes suivantes, et au-dessous du dernier on passe le pouce pour la quatrième note. Les quatre autres se suivant sur le piano sont faites aussi par les quatre doigts abaissés l'un après l'autre sur leurs touches respectives.

A la cinquième mesure, le pouce revient à l'*ut*, et le quatrième doigt passe au-dessus pour le *ré* marqué d'un 4. Les notes suivantes se font en abaissant successivement le troisième doigt, le second et le pouce; puis on passe au-dessus de ce dernier le troisième doigt qui fait entendre le *la*, et on se conforme à l'indication pour les autres notes jusqu'au *sol*, au-dessus duquel est écrit un 4. On retrouve alors toutes notes connues; on remarque seulement que chaque fois qu'une note porte le chiffre 1, cela indique jusqu'à la fin de la reprise qu'il faut passer le pouce au-dessous du quatrième doigt. On connaît les notes de la seconde reprise, et on verra facilement, au moyen des chiffres, les diverses positions de la main.

On recommence les questions si l'on veut. On demande ce que c'est qu'une mesure? De quelles espèces de notes elle peut être composée? etc. On touche une note, et l'élève l'écrit, ou bien on montre une mesure, et il la fait entendre sur le piano, etc. Il n'y a aucun ordre à observer dans les questions, pourvu qu'on ne demande à l'élève que des choses qu'il a vues, soit réunies ou éparses, et toutes les réponses doivent être immédiatement justifiées.

Il est déjà possible, par la comparaison des différens airs que l'on sait, de se rendre compte des dénominations diverses données aux notes; pourquoi

on les appelle tantôt *rondes*, tantôt *blanches*, ou *noires*, ou *croches*, etc.

Le sixième air (ou cinquième variation) donne lieu à quelques observations nouvelles.

C'est la main gauche qui commence. Dès qu'elle a fait entendre la première note, la main droite frappe la touche qui lui est indiquée, la main gauche reprend ensuite, puis la droite, et ainsi alternativement jusqu'à la fin de la première reprise, le trait arrondi placé au-dessus des notes semblables marquant que le doigt les fait en même temps, c'est-à-dire, sans quitter la touche. C'est encore la main gauche qui commence la seconde reprise, la main droite suit, et de même alternativement, avec une observation semblable à celle ci-dessus pour les notes liées par un trait.

Les mêmes remarques se présentent en un ordre inverse dans l'air suivant; car c'est la main droite qui commence, et la gauche la suit. Quand l'élève a répété tous les airs, il apprend le huitième (ou la septième variation).

Six notes composent chaque mesure de la première portée, on n'en trouve que deux à celles de la seconde; ainsi la main droite fait trois notes dans le même temps que la gauche n'en fait qu'une. Du reste, tout est connu, et le trait arrondi placé au-dessus des notes est l'indication qu'elles doivent être coulées, autrement dit, qu'elles doivent être faites de manière que l'oreille ne saisisse aucun intervalle entre chacune d'elles.

Les mains changent de rôle dans le neuvième air (ou huitième variation), et la gauche fait trois notes, tandis que la droite en fait entendre une seule. La fréquente répétition de tout ce qu'il a appris donne chaque jour à l'élève plus de facilité pour déchiffrer les airs nouveaux, où il ne retrouve jusqu'à présent

que des notes et des figures connues. Les deux lettres D C placées à la fin d'un air (et qui forment l'abrégé du mot *Da Capo*) marquent qu'ayant fini la seconde partie de l'air, il en faut reprendre le commencement jusqu'au point final de la première.

On répète et l'on passe à la neuvième variation. Les mesures de la première portée renferment douze notes, et celles de la seconde seulement deux. On remarque aussi que la plupart de ces dernières sont doubles, et que conséquemment les deux sons qu'elles expriment doivent être rendus à la fois, ce qui se fait en laissant tomber en même temps les deux doigts de la main gauche sur les touches indiquées. On reste ensuite sur chaque accord jusqu'à ce que la main droite ait fait les six notes placées au-dessus, celles-ci se coulant trois à trois, conformément à ce qui est prescrit par le signe supérieur. A la seconde mesure, on voit seulement trois notes suivies de trois petites lignes transversales, lesquelles signifient qu'il faut redire trois fois ces trois mêmes notes.

On trouve, dans la leçon suivante, à chaque mesure de la seconde portée, douze notes, auxquelles en répondent deux seulement à la première. Tout est ensuite connu jusqu'à la onzième variation.

Ici chaque mesure de la première portée renferme seize notes, car les deux barres transversales et parallèles indiquent la répétition respeetive des quatre notes qui les précèdent. Les mesures de la seconde portée ne contenant que quatre notes, une de celles-ci en vaut quatre des autres, ou, comme on le sait déjà, le doigt de la main gauche reste sur la touche indiquée pendant le temps que la main droite fait les quatre notes correspondantes au-dessus.

Il se rencontre dans cet air, quelques notes nouvelles, mais qui n'offrent point d'obstacle. Par exemple, à la seconde mesure de la main droite, après

les huit premières notes, le quatrième doigt prend le *si*, et l'index se pose à une touche d'intervalle pour le *sol*. Alors le pouce se plaçant aussi à deux touches de distance de l'index, fait entendre le *ré* marqué d'un 1, et qu'on ne connaissait pas encore; puis le surplus de toute la première portée tel qu'il est indiqué. On trouve des doubles notes à la seconde reprise de la main gauche, et dès qu'on a pris position pour la première mesure, en abaissant le pouce et le troisième doigt, on fait le premier accord de la seconde mesure, composé d'un *ut* et d'un *mi*; puis, en avançant d'une touche le pouce et posant en même temps l'index à un degré d'intervalle, on forme le premier accord de la troisième : cette portée se termine par un accord de trois notes indiquées avec le pouce, les troisième et cinquième doigts.

Dans l'air suivant, ou douzième variation, c'est au tour de la main gauche à faire seize notes, tandis que la droite en fait seulement quatre. Il ne se présente, du reste, aucune nouvelle remarque. Tout se trouve dans les leçons précédentes.

En passant à celle qui suit, ou treizième leçon, on voit que la première mesure de la main droite renferme sept notes, et qu'il y en a six à la portée correspondante. Il est alors facile de remarquer qu'après avoir fait en même temps les deux premières notes des deux portées, on en touche deux de la main droite pour la seconde de la gauche : le surplus se fait ensuite note pour note. C'est la même chose pour la seconde mesure. A la troisième, la main droite doit faire le même nombre de notes, et il n'y en a que cinq pour la main gauche; de telle sorte que la première de celles-ci se fait dans le même temps que les trois premières de la main droite, et les autres correspondent note pour note. La quatrième mesure se composant à la première portée

de neuf notes et de quatre à la seconde, la main droite fait donc entendre *si, la, si, ut, ré, ut, si, la,* tandis que la gauche frappe seulement *sol, ré,* autrement dit, une note pour quatre, et elle fait ensuite *sol, sol* pendant que la main droite dit *sol,* indiqué avec le pouce. Les deux petites notes qui se trouvent au commencement de la mesure se coulent avec la première note, et ne font qu'une avec elle. Immédiatement avant le point final, la mesure renferme six notes à la main droite et cinq à la gauche; les deux premières de celle-ci répondent aux quatre de l'autre, les deux suivantes à la cinquième, et les deux dernières notes se touchent en même temps.

On passe ensuite à la quatorzième leçon, après avoir toutefois observé que le signe nouveau (*dièse*) qu'on rencontre à l'avant-dernière mesure de la basse, indique que le *fa* auquel il est joint doit se faire en plaçant le second doigt sur la touche noire qui suit immédiatement la blanche où se trouve le troisième doigt, en allant de la gauche à la droite du piano.

Le même signe se représente à la première mesure de la quatorzième leçon, où il est bientôt suivi d'un (*bécarre*), autre signe pour marquer que le *fa dièze* qui commence la mesure ayant été fait avec la touche noire, le *fa* actuel doit être frappé par la touche blanche qui précède. L'application de ce peu de remarques lèvera sans peine les difficultés qui auraient pu arrêter dans cet air; toutes les doubles notes qui se rencontrent à la main gauche ayant déjà été faites plusieurs fois.

L'élève répète et écrit. On l'interroge ensuite.

Demande. Quand il y a deux notes à la mesure de la main droite, combien peut-il y en avoir à la mesure correspondante de la gauche?

Réponse. Il peut y en avoir deux ou quatre, ou

huit, ou douze, ou deux seulement avec le signe (*soupir*).

Les diverses parties de cette réponse doivent être justifiées par autant de passages, que l'élève exécute de même, en citant de mémoire ou en montrant les airs où ils se trouvent.

Demande. Si l'on vous fait toucher (*ré, si*) de la main droite, de combien de manières pouvez-vous faire l'accompagnement de la main gauche ou la basse?

Réponse. Soit par syncope, soit par douze notes ou par huit.

Demande. Comment le savez-vous?

Réponse. J'ai vu ces divers accompagnemens dans la sixième variation, la dixième et la douzième.

Demande. Qu'indique-t-on par le signe *dièse?*

Réponse. Qu'il faut faire la note à laquelle il se trouve joint, avec la touche immédiatement au-dessus de celle où l'on frapperait la même note sans ce signe.

On est convenu d'appeler *bas* et *haut* la gauche et la droite du piano; ainsi, quand les mains se dirigent de la gauche vers la droite, on dit qu'elles montent, et, parlant par comparaison, on appelle les notes hautes ou basses suivant qu'elles se font de l'un ou de l'autre côté.

Demande. Qu'est-ce que le *bécarre?*

Réponse. Ce signe détruit les changemens opérés par le dièse, de telle sorte qu'ayant placé le doigt, pour celui-ci, sur la touche noire immédiatement supérieure, il faut, au contraire, pour celui-là, revenir de la touche noire à la blanche qui la précède. Je l'ai vu ainsi dans la quatorzième variation.

Demande. Combien y a-t-il d'espèces de notes?

Réponse. Il y en a plusieurs: la ronde, la blanche, la noire, la croche, la double-croche.

Demande. Sont-ce les seules?

Réponse. Je n'en ai pas vu d'autres dans les quatorze premiers airs.

Demande. D'où leur viennent les noms de blanche, noire, etc., etc.?

Comme on n'indique qu'un exemple des questions qu'on peut adresser à l'élève, et qui doivent porter sur ce qu'il connaît, il est inutile de s'étendre davantage à ce sujet. On renouvelle seulement la recommandation de revenir souvent sur les mêmes demandes, en s'assurant avec soin que l'élève ne répond jamais au hasard. Il montre donc tout ce qu'il dit; il verra bien lui-même s'il se trompe. Dans le cas où la *mauvaise volonté* l'empêcherait de le reconnaître, on lui indique les élémens de sa réponse, puisqu'on ne doit jamais lui adresser une question hors de ses connaissances.

Après être revenu plusieurs fois sur les mêmes demandes, on fait continuer l'étude des airs, qui n'offrent rien de nouveau jusqu'au dix-huitième. Il faudra seulement avoir soin de remarquer dans chacun d'eux la composition des mesures correspondantes pour les deux mains, afin de se rendre compte des notes qui doivent être faites en même temps. On aura également soin de se conformer aux nouveaux doigtés qui se trouveront indiqués. Dans la dix-huitième leçon, il y a un signe dièse adjoint à la clef et placé à la première portée sur la cinquième ligne, et à la seconde sur la quatrième ligne. Dans l'une et dans l'autre, c'est la place des *fa;* ainsi toutes les fois que dans le courant de l'air on rencontrera cette note, elle doit être faite avec la touche immédiatement supérieure à celle qui ferait entendre la note naturelle, c'est-à-dire indiquée sans aucun signe étranger.

On remarque dans le même air qu'entre les deux premières notes faites par la main droite sans accom-

pagnement de la main gauche, il se trouve un signe nouveau (*quart de soupir*); cela indique qu'il faut laisser entre les deux notes un petit intervalle de la valeur d'une double croche. On rencontre aussi de nouvelles combinaisons de notes dans les mesures; mais la concordance sera facile à établir entre les deux mains d'après ce qu'on a déjà vu dans la quinzième et la dix-septième leçon. Du reste, on se conformera au doigté indiqué, en faisant attention aux dièses et aux bécarres accidentels.

Rien n'est inconnu dans le dix-neuvième air; on aura seulement soin de placer le second doigt sur la touche noire qui précède immédiatement la vingtième, à partir de la droite, pour le *sol* dièze qui se trouve à la neuvième mesure.

Il y a un *si* bémol à la clef du vingtième air; ainsi tous les *si* des deux portées devront être faits avec la touche noire qui est à côté de celle du *si*. Pour les *sol* et les *la* qu'on rencontre à la main gauche, on les fait avec les touches qui font entendre ces mêmes notes à la main droite, comme on l'a vu dans la dix-huitième leçon.

QUATRIÈME LEÇON.

On répète et on apprend à la suite. Quant aux modifications dans la manière d'exécuter, on les reconnaît sans peine d'après la correspondance des mesures, et suivant les chiffres placés au-dessus des notes.

Deux *dièses* se présentent aux clefs de la dix-neuvième leçon, et sont placés sur les lignes du *fa* et de l'*ut*, ce qui signifie que toutes les fois que dans le courant de l'air on rencontre ces deux notes, il faut les faire avec les touches noires immédiatement supérieures aux touches blanches qui servent à ces mêmes notes sans le signe *dièse*. La ligne courbe

placée au-dessus de plusieurs notes indique qu'on doit couler toutes celles qu'elle embrasse. Il n'y a plus qu'une nouvelle remarque à faire pour que rien n'arrête dans cette leçon; c'est que les six premières mesures à jouer de la main gauche étant précédées de la *clef* de *sol*, cela signifie que les notes, reprenant leurs indications particulières à cette clef, doivent être faites aussi avec les touches qui leur correspondent. Plus loin, on retrouve la clef de *fa*, et tout rentre alors dans les conventions qui lui sont aussi relatives. L'on sait, pour l'avoir vu plusieurs fois, que les deux petites lettres *tr* réunies au-dessus d'une note, indiquent qu'on frappe celle-ci alternativement et à diverses reprises avec celle immédiatement supérieure.

La vingt-deuxième leçon présente aussi deux *dièses* qui restent aux trois premières lignes; mais, parvenu à l'endroit marqué *mineur*, on aperçoit un *bémol* placé à la clef et sur la ligne du *si*, pour indiquer alors que cette note doit être faite avec la touche immédiatement à la gauche de celle qui lui est assignée dans le ton naturel, c'est-à-dire, quand il n'y a aucun signe à la clef. L'effet de ce signe, comme celui du *dièse*, est détruit par le *bécarre*.

Dans la vingt-troisième leçon, la main gauche fait un accord de trois notes, pendant que la main droite touche la première note de la mesure; celle-ci continue seule jusqu'au commencement de la mesure suivante, où les deux mains frappent à la fois les touches indiquées. Cet ordre n'est interverti qu'aux deux dernières mesures de la seconde portée, dans chacune desquelles la main gauche doit faire trois notes.

On répète et on apprend successivement la vingt-quatrième et la vingt-cinquième leçon, où il ne se présente rien de nouveau que trois dièzes à la clef.

On remarque donc sur quelles notes ils portent, afin de s'y conformer dans le courant des airs, si ce n'est quand on rencontre le signe *bécarre;* on revient alors aux touches ordinaires.

Il y a quatre dièses aux clefs de la vingt-huitième et vingt-neuvième leçon; c'est la seule remarque à y faire pour le moment. Plus tard, on portera son attention sur les différentes figures placées dans les interlignes.

On commence donc, après avoir répété tout ce qui précède, la trentième leçon. C'est maintenant un *bémol* qui se trouve à la clef. Ce signe indique, comme on le sait déjà, que la note à laquelle il est joint doit se faire avec la touche, soit noire ou blanche, qui précède immédiatement celle destinée à cette même note naturelle, c'est-à-dire sans dièse ni bémol.

On passe successivement, et de la même manière, à la trente-unième et à la trente-deuxième leçon, où il n'y a lieu à aucune observation nouvelle; car il sera facile de reconnaître que le *la* d'en haut, qu'on trouve dans celle-là, à l'avant-dernière mesure de la main droite, se fera en portant le petit doigt à cinq touches de distance de celle où se trouve placé le pouce pour l'*ut*.

Deux bémols se trouvent aux clefs de la trente-cinquième, de la trente-sixième leçon; mais tout y est connu; il ne faut donc plus qu'être attentif à la disposition des notes et à leur correspondance pour les deux mains.

La trente-septième, la trente-neuvième, la quarantième et la quarante-deuxième leçon ont trois bémols à la clef; ce qui toutefois n'est plus une difficulté, en faisant attention aux degrés où ils sont placés.

L'élève écrit, comme il doit le faire chaque jour,

après avoir répété les airs qu'il connaît et déchiffré à la suite.

On passe alors aux questions, pour acquérir la certitude que l'élève a remarqué l'emploi de tous les signes. Exemples :

Demande. Qu'est-ce qu'un accord?

Réponse. C'est l'union de deux ou plusieurs sons rendus à la fois, c'est-à-dire, en frappant en même temps les touches correspondantes aux notes qui sont écrites ensemble.

Demande. Que signifie le *point* qu'on voit souvent placé entre deux notes?

Réponse. Ce *point*, pris comme valeur de note, vaut toujours la moitié de celle qui le précède : ainsi, après la ronde, le *point* vaut une blanche; après la blanche, une noire; après la noire, une croche, etc.

Demande. Pourquoi dites-vous que le *point* est pris comme valeur de note?

Réponse. Je vois qu'il est souvent mis à la place d'une note : par exemple, dans la dix-neuvième leçon, je vois que la première mesure est composée de cinq notes, et qu'il faut que la troisième mesure en contienne le même nombre ou l'équivalent. On devrait donc trouver, après la noire de cette mesure, deux croches, ou une croche et deux doubles croches, tandis qu'il n'y a qu'une croche et un point. Cette leçon donne lieu plusieurs fois à la même remarque.

Demande. Pourquoi dites-vous que le point *vaut toujours*; l'avez-vous vu dans toutes les circonstances que vous citez?

Réponse. Je l'ai vu dans la leçon que je viens de citer, et, dans la leçon cinquantième, je l'ai vu soit après une noire, une croche et une blanche : c'est pour cela que j'ai dit *toujours : la règle doit être générale.*

Demande. N'avez-vous pas vu aussi le point placé au-dessus d'une note?

Réponse. Je l'ai vu plusieurs fois, mais je ne sais pas encore ce qu'il signifie.

Etc., etc.

On cherche, au moyen de semblables questions, à faire revenir l'élève sur toutes les remarques qu'il a faites. S'il possède bien tout ce qui précède, rien ne l'arrêtera plus dans le déchiffrement des airs qui suivent. On fera seulement observer à la première mesure de la main droite, dans la trente-cinquième leçon, que la seconde note étant écrite à la *clef de fa*, et ne pouvant être faite par la main gauche déjà employée, elle doit l'être avec la main droite, que l'on passe, à cet effet, au-dessus de la gauche, et, de même, toutes les fois que semblable indication se rencontre.

On répète donc toujours, et on va à la suite, jusqu'à ce qu'on sache faire, des deux mains, les notes des cinquante airs de la méthode. On doit les savoir imperturbablement, car c'est l'*Epitome* de la musique. Ils forment la base de tous les exercices relatifs à cet art, et c'est à eux que l'élève doit rapporter toutes ses réflexions subséquentes et ses vérifications.

Il est un moyen de s'assurer que l'élève peut jouer aisément les notes de tous les airs. Ce moyen, analogue à celui employé dans l'étude des langues, consiste à montrer la première note d'une mesure, et l'élève doit aussitôt ou toucher la mesure entière, ou aller plus loin, ou s'arrêter au milieu de la mesure même, etc. On lui dit une note, et il doit en toucher la basse de plusieurs manières, en se rappelant ce qu'il a vu.

On vérifie aussi qu'il sait écrire tout ce qu'il joue; cette connaissance, qui ne coûte aucune peine à ac-

quérir, par l'habitude d'écrire tous les jours, aura plus d'une application utile dans la suite.

Tous ces exercices, au surplus, peuvent être variés, comme on l'a déjà dit. Il y a mille manières de vérifier si l'élève a retenu ce qu'il a appris et de s'assurer qu'il ne l'oubliera pas. La répétition continuelle achèvera l'ouvrage. Le maître ne donne point le savoir ; il ne peut qu'indiquer la route.

CINQUIÈME LEÇON (1).

Quand l'élève sait les cinquante airs, il ne manque jamais de les répéter tous les jours ; et il commence alors à réfléchir. Par là, il faut entendre que l'élève, à partir du premier air, fait attention à tout ce qu'il rencontre, à toutes les figures sur lesquelles il a passé légèrement, puisqu'il ne s'est attaché jusqu'ici qu'à apprendre la note. Il s'applique en conséquence à jouer l'air en mesure, c'est-à-dire à jouer les mesures d'une manière régulière. C'est l'effet de l'habitude de pouvoir dire mentalement *un*, *deux* ; *un*, *deux*, pendant qu'on joue, et de le dire avec la plus grande régularité. Il est facile aussi de reconnaître que les parties de la mesure, autrement dit les temps, sont réguliers ; on peut donc sans peine les faire concorder, en jouant, avec le calcul que l'on fait mentalement. La mesure n'est qu'une habitude ; l'oreille a besoin d'un grand exercice pour apprécier immédiatement les ressemblances et les différences

(1) Si l'on a partagé en leçons les exercices indiqués jusqu'à présent, c'est surtout pour l'ordre ; mais on aurait tort d'y voir l'obligation de faire en une seule fois ce qui est recommandé dans chacune d'elles. Le temps et la nature des élèves décident seuls en pareil cas ; et on peut, en un jour, selon l'occurrence, voir une ou plusieurs leçons.

dans les durées des sons. Mais tout le monde peut y parvenir ; car il est possible de mettre dans l'exécution des notes d'une mesure, et même dans l'ensemble des mesures ou de l'air, la régularité qu'on a remarquée dans la marche d'un soldat allant au pas ordinaire ou au pas accéléré ; ou bien encore cette uniformité dont juge l'oreille dans les mouvemens du balancier d'une pendule.

L'élève, en repassant les airs, essaie de jouer le premier en mesure, puis successivement le second, le troisième, etc., jusqu'au cinquantième. Il trouve alors des mesures écrites d'une manière différente, qui cependant doivent se faire dans des temps égaux ; il examine si les notes qu'il joue sont écrites avec des figures dont la régularité ou la diversité correspond à la régularité de la mesure. Il se conforme en conséquence, pour l'exécution des notes, à la diversité des figures, et il voit si ces deux opérations, celle de l'esprit qui compte les temps de la mesure et celle des doigts qui exécutent ce qui est écrit, se calquent, se superposent, pour ainsi dire, de manière à se représenter exactement dans toute la longueur du morceau, sans que l'oreille puisse saisir des nuances dans le mouvement du même air.

On repasse ainsi successivement les cinquante airs, que l'on étudie en se conformant à la mesure indiquée.

EXERCICES.

LECTURE POUR RACONTER.

Pendant qu'on s'exerce à jouer les airs en mesure, on lit le reste de la méthode pour le raconter. Dans certaines éditions, on trouve la sonate

de Mozart, commençant par : *mi, mi, mi, mi*, etc. ; dans d'autres, des morceaux détachés ; mais l'exercice dont nous allons parler est le même, quelle que soit la musique dont on se serve : on pourra même l'appliquer immédiatement à *l'Orage* de Steibelt ou à une sonate de Beethoven ; par exemple, *les Adieux, l'Absence* et *le Retour*. C'est ce que nous avons fait ; mais le choix dépend de la seule volonté de l'élève. Toutefois nous recommandons cet exercice d'une manière particulière, et, vu son importance, nous l'exposerons avec détails. On y retrouvera les mêmes idées qu'on a déjà pratiquées dans l'étude des langues : car il consiste à lire avec les yeux, et à raconter avec les doigts jusqu'à la fin ; à relire avec les yeux, et à raconter sans cesse avec les doigts, le livre fermé.

1° Quand vous lisez les morceaux dont il s'agit, analysez-les par la pensée. Faites attention surtout à la succession des idées réellement différentes. Ecoutez, en lisant, ces accords dont la variété, la place et l'enchaînement font qu'on a du plaisir en écoutant ; démêlez tout cela comme quand vous lisez la description de la grotte de Calypso. Alors vous raconterez, si vous commencez, si vous continuez, si vous finissez en faisant entendre successivement les mêmes tons que l'auteur, et dans le même ordre. Du reste, remplissez les intervalles avec vos ressources, songez que vous savez parfaitement cinquante airs.

2° Saisissez le sentiment général de l'auteur : la musique est une langue ; mais cette langue n'exprime aucune pensée, elle montre les sentimens qu'on éprouve. Le premier air de notre méthode, quel sentiment exprime-t-il ? — La douleur de Calypso. — C'est bien. — *Tout est dans tout*. Pénétrez-vous de la sonate de Mozart, et quand vous êtes obligé de remplir, votre mémoire ne vous apportera point l'air de la *Polonaise*, ou vous le rejetterez avec indignation.

3° Exercez-vous, en racontant, à employer tous les moyens d'exécution ; car

I. Vous n'avez pas remarqué, en lisant avec les yeux, que l'effet de ce passage tient à ces notes graves ; vous ne les avez point fait entendre, vous avez oublié qu'il fallait croiser les mains, c'est-à-dire passer la main droite au-dessus de la main gauche, qui reste en place ;

II. Ici le croisement se fait de la main gauche, qui passe sur la droite ; mais elle ne quitte sa place que pour un instant ; elle se détache pour faire résonner ce son aigu auquel l'oreille ne s'attendait pas, et qui la charme ; elle retourne, elle revient, mais elle ne dit qu'un son aigu à la fois, comme à la hâte, et la voilà qui, prompte comme l'éclair, me rappelle cette basse qu'elle n'avait abandonnée que pour un instant, et qui doit entretenir dans l'ame le sentiment exprimé par la main droite ; car, quoique vous ayez deux mains, quoiqu'elles parlent à la fois, le sentiment qu'elles réveillent dans l'auditeur doit être un ;

III. On entend déjà les successions, les changemens de tons du compositeur. Courage ! mais étudiez, regardez, regardez toujours. Vos deux mains restent collées l'une contre l'autre, vous n'avez donc jamais réfléchi à ce qu'on dit sur le piano quand les deux mains qui étaient presque réunies s'écartent et se fuient tout-à-coup avec rapidité ;

IV. Rassemblez les deux mains, vite, lentement ; que l'une revienne lentement, et que l'autre semble se traîner ; tout cela doit dire quelque chose que vous ne dites point, et vous êtes monotone !

V. J'entends bien ce triolet de la gauche ; mais il est perpétuel ; vous avez oublié le fil du discours de l'auteur que vous racontez, relisez-le avec les yeux, et demandez à votre oreille si elle entend ce que vos yeux voient.

Par conséquent, si vous voulez raconter la sonate de Mozart, ou la marche d'Adam, ou toute autre chose, suivez bien attentivement la succession des accords, remarquez la composition, le retour des mêmes idées, etc., et dites ensuite sur le piano, *comme vous le pouvez*, ce que vous avez retenu. Quand vous avez fini, relisez de nouveau et voyez ce que vous avez omis ou changé. En recommençant le lendemain de la même manière, on finira par se pénétrer du plan du morceau et par l'exécuter presque complètement comme il est écrit. Et quelle facilité ne résultera-t-il pas de la répétition d'un pareil exercice!

On le fera sur tout le reste de la méthode, et plus tard sur un morceau quelconque, c'est-à-dire tous les jours et sur toute espèce de musique. De cette façon, on parviendra à lire un morceau comme on lit une composition en français ou dans une autre langue, et de même qu'on retient ce qui frappe dans ces langues, de même on pourra, après avoir lu avec les yeux un passage de musique quelconque, le raconter dès qu'on aura un piano à sa disposition.

On racontera aussi la musique qu'on sait par cœur. Pour cela, l'élève jouera les passages qui le frappent le plus et qui lui rappellent le mieux l'air ou le morceau qu'il raconte. Chaque fois aussi, il pourra mettre une intention nouvelle dans *son narré*, ce qui lui donnera chaque fois un caractère nouveau. Cette manière de raconter est un premier pas vers l'improvisation; car l'élève apprend déjà à disposer de ses moyens d'exécution d'après le sentiment qu'il veut exprimer. Plus tard, et avec l'exercice convenable, toutes les lectures ajouteront aux ressources de l'élève, qui ne sera jamais embarrassé pour rendre ses propres sentimens.

DÉCHIFFRER UN MORCEAU QUELCONQUE. — UN CONCERTO, etc.

Dès qu'on a raconté la méthode une fois, bien ou mal, on se met à un concerto, le plus difficile, le plus savant, le plus à la mode à l'époque où l'on étudie. Nous avons choisi celui de Ries, en *mi-majeur*, œuvre 42.

On le déchiffre donc par mesures, allant tous les jours un peu plus loin; mais après avoir répété depuis le commencement.

Cétte répétition continuelle familiarise avec les divers passages qui, de prime-abord, paraissaient d'une difficulté presque insurmontable; bientôt même on parvient à les exécuter avec rapidité, c'est-à-dire dans le mouvement indiqué par l'auteur. Pour ce premier exercice, toute l'attention se concentre nécessairement sur le doigter; comme il n'est pas marqué, il faudra en essayer un qu'on rapportera à celui des airs de la méthode, et que plus tard, s'il est nécessaire, on modifiera pour la plus grande facilité d'exécution. Dans tous les cas, l'élève justifiera ces changemens ou l'adoption de l'ancien doigter. Il montrera qu'il a essayé plusieurs manières avant de s'en tenir à celle qu'il a préférée.

La première partie du concerto doit être, comme les airs, répétée le plus souvent qu'il est possible. La seconde et la troisième aussi sont lues et racontées sans relâche, et jusqu'à ce que le tout soit su par cœur. C'est alors qu'on possédera des ressources immenses, qu'il ne s'agira plus que d'exploiter. On en verra ci-après les moyens.

Nous dirons, en attendant, qu'on s'exercera à le jouer en mesure, dès qu'on sera sûr des doigts, dès que sans hésiter ils exécuteront tous les passages. Ensuite, on cherchera à donner à chacun d'eux l'ex-

pression convenable, ainsi qu'il sera expliqué dans les exercices suivans.

LECTURE DE LA GRAMMAIRE MUSICALE. — VÉRIFICATION DES PRINCIPES, etc.

Avant d'entrer dans le détail des exercices relatifs à l'expression de la musique, à l'improvisation, à la composition, etc., nous parlerons ici de la manière de vérifier les principes. Comme il ne s'agit que d'une simple imitation de ce qu'on a fait dans toutes les langues sur le même sujet, de grands développemens seraient inutiles; nous nous bornerons à un exemple spécial à la musique.

On prend un recueil de principes; il s'en trouve en tête de toutes les méthodes. On lit depuis le commencement, et à mesure que le musicien expose quelques conventions ou quelques généralités, on en cherche la justification, c'est-à-dire la preuve dans tous les faits que l'on connaît. Nous allons, dans un exemple, parcourir les divers articles des principes.

Demande. Qu'est-ce que la clef de *fa?* — *Réponse.* Celle qui indique que toutes les notes dont la tête est traversée par la ligne qui passe entre les deux points de la clef s'appellent *fa.*

Justification. La 4e note à la main gauche du 1er air est un *fa*, parce qu'elle est placée sur la 4e ligne.

Demande. A quoi sert le *bécarre?* — *Réponse.* A détruire l'effet du dièse ou du bémol.

Justification. Dans la 1re mesure du 14e air, il y a un bécarre pour détruire l'effet du *fa* dièse, et dans la 4e mesure du 31e air, on trouve aussi un bécarre pour détruire l'effet du *si* bémol.

Demande. Comment indique-t-on la mesure à trois temps? — *Réponse.* Par le chiffre 3, ou par les deux chiffres $\frac{3}{4}$ placés l'un sous l'autre.

Justification. J'ai vu rarement la première de ces notations, tandis que la seconde se trouve dans presque tous les airs à trois temps : le 28e, le 41e, le 45e, le 46e, le 47e, le 49e.

Demande. Quelle est la valeur du demi-soupir? — *Réponse*. Une croche.

Justification. On voit dans la 7e variation que le demi-soupir tient lieu d'une croche.

Demande. De combien le point prolonge-t-il la durée de la note? — *Réponse*. De la moitié.

Justification. Dans le 16e air, le point placé après le *mi* de la 3e mesure vaut une croche.

Demande. Qu'est-ce que la mesure à *six-huit?* — *Réponse*. Celle qui contient six-huitièmes parties de la ronde ; c'est-à-dire six croches, ou deux noires pointées.

Justification. La mesure à *six-huit* se trouve dans le 30e et le 31e air.

Demande. Qu'est-ce que le *triolet?* — *Réponse*. Un groupe de trois notes, n'ayant qu'une valeur de deux.

Justification. Il y a des triolets dans la 10e et la 11e variation.

Demande. Les clefs de *fa* et d'*ut* ne changent-elles pas la position des dièses et des bémols? — *Réponse*. Oui ; de même qu'elles changent la place des notes.

Justification. C'est ce que l'on voit dans le 29e et le 35e air.

Demande. Comment forme-t-on l'armure d'un ton mineur? — *Réponse*. En ajoutant trois bémols à celle du ton majeur, ou en retranchant trois dièses.

Justification. L'application de cette règle se trouve dans le 22e et le 29e air.

Demande. Qu'est-ce que le *renversement* d'un intervalle? — *Réponse*. Le déplacement des deux tons qui le composent.

Justification. Dans la 4e mesure du 18e air, il y a

un renversement de sixte qui devient tierce (*la, ut*), etc.

Demande. Qu'est-ce que les *notes d'agrément?* — *Réponse*. De petites notes qui, placées devant ou après les notes principales de certains traits, servent d'ornemens à ces notes.

Justification. On rencontre de pareilles notes, entre autres dans le 24e, le 28e air, etc.

Demande. Qu'est-ce que le *da-capo?* — *Réponse*. Le mot *da-capo* (par abréviation D. C., *en tête, au commencement*), indique que l'on doit retourner au commencement du morceau, et suivre jusqu'à ce que l'on rencontre l'indication finale.

Justification. Le signe D. C. se trouve dans les 3e, 4e, 5e, etc., variations.

Et ainsi de suite. On aura soin de recommencer assez de fois cette lecture pour que l'élève puisse bien retenir tout ce qu'elle renferme.

Pour cette vérification des principes, l'élève écrira sur un cahier chaque fait vérifié, et sur du papier de musique, l'exemple ou les exemples à l'appui (1).

ÉTUDES DE LA MESURE ET DE L'EXPRESSION.

Nous avons déjà dit un mot de la manière de jouer les airs en mesure dès que les doigts ont été rendus habiles à exécuter les notes sans hésiter. Rien alors n'est plus aisé que de donner une valeur égale à toutes les mesures d'un même morceau, et l'oreille est le seul guide à consulter en pareil cas. C'est elle qui pourra apprécier le plus ou moins d'exactitude que l'on mettra dans la division de la durée des sons; car si d'abord elle n'avait pas toute la finesse

(1) Voir pour plus de détails le Manuel de Musique.

désirable, elle l'acquerrait nécessairement par l'exercice.

On jouera donc en mesure tous les airs qu'on a appris, mais en restant sur chacun d'eux jusqu'à ce qu'il soit bien su. Il sera même avantageux de les répéter dans divers mouvemens, afin de se rendre maître de la mesure comme on l'est de tout ce qui se rapporte aux doigts.

Après la mesure on s'occupera de l'expression, ou, pour mieux dire, on en complétera l'étude; car le mouvement est un signe de sentiment. On aura ainsi à se rendre compte du sentiment exprimé par le premier air, et successivement par tous les autres; ce qui donnera lieu à un exercice très-important.

Mais ici se rencontre un certain vague qu'on ne saurait empêcher. Le même morceau de musique ne produisant pas une impression uniforme sur plusieurs individus, il est inévitable que cette diversité d'émotion se fasse ensuite sentir dans la manière dont chacun d'eux cherche à le rendre. Il ne peut donc pas y avoir de règle générale à poser à l'élève sous ce rapport. Dès qu'il aura reconnu le sentiment général d'un morceau (et ce ne peut être que peine ou plaisir), il cherchera à l'exécuter de manière à exprimer ce sentiment. Pour les nuances, il s'interrogera lui-même, et jugera bien si tout ce qu'il dit sur le piano se rapporte au plaisir ou à la peine. Nous indiquerons plus tard un moyen certain de conserver l'unité dans l'exécution; jusque là l'élève se dirigera d'après l'idée générale que nous venons de lui donner.

Ainsi, il étudiera successivement tous les airs, en ne quittant celui qui sera l'objet de l'étude que lorsqu'il aura été joué avec l'expression convenable. Les essais infructueux ne devront pas le rebuter; car il sait qu'il est rare de réussir du prêmier coup. Le ta-

lent est le prix des efforts continus ; et la répétition, qui n'est qu'un travail de patience, est aussi utile pour perfectionner que pour acquérir la facilité de l'exécution. C'est maintenant que la musique va paraître une véritable langue, maintenant qu'elle va nous offrir les ressources nécessaires pour exprimer nos sentimens. Bientôt aussi cet exercice nous servira pour trouver l'intention du musicien, quand nous étudierons l'*art* de ses compositions.

Pour le moment, on se bornera à demander à l'élève quel sentiment il trouve dans tel air, et, après l'exécution, si le sentiment a été bien rendu. La réponse indiquera l'intention qu'il a mise et la manière dont il l'a réalisée. Il dira pourquoi il a appuyé sur telle note, et pourquoi cette autre a été à peine entendue ; pourquoi, dans ce passage, la main gauche a presque couvert les notes faites par la main droite, tandis que dans cet autre ce sont les notes du chant qui ont été éclatantes. Etc., etc.

On ne se montrera pas difficile sur cette première justification, non plus que sur le sentiment indiqué par l'élève. Insensiblement, et par la continuité, il prendra l'habitude de se rendre compte de tout ce qu'il fait, et par conséquent s'attachera davantage aux nuances des morceaux qu'il exécute. Cette espèce de perfection ne peut être que le résultat d'un grand exercice.

En attendant, l'élève dira, par exemple : le 14e et le 15e air expriment de la joie, le 16e de la mélancolie, le 23e de la gaîté, le 34e de l'espérance, le 41e de la tristesse, le 49e des regrets ou de la douleur, et l'exécution devra être justifiée d'après ces indications.

Du reste, la simple question : *qu'en pensez-vous ?* après chaque morceau, suffira pour fixer l'attention de l'élève et obtenir le résultat désiré.

TRANSPOSITION.

Cet exercice peut être commencé dès que l'élève sait passablement quelques airs; car on lui demande alors de les jouer avec d'autres notes. Il essaie donc, il tâtonne, et il consulte son oreille jusqu'à ce qu'il reconnaisse avoir réussi, c'est-à-dire avoir bien rendu l'air qu'il cherche à transposer. On conçoit ce que l'habitude d'un pareil exercice doit produire. Aussi, le répétant tous les jours, l'élève parviendra-t-il promptement à transposer un morceau de musique quelconque dans tous les tons possibles. Voici comment on peut préparer cette importante acquisition.

Le premier air commence par un *ut* à la main gauche, jouez-le en commençant par un *ré*? Qu'arrivera-t-il?

L'élève verra nécessairement (peut-être après avoir long-temps tâtonné) qu'il faut élever chaque note d'un degré : ainsi remplacer l'*ut* par un *ré*, le *mi* par un *fa*, le *sol* par un *la*, le *fa* par un *sol*; en définitive, toujours la note indiquée par la note immédiatement supérieure. Ceci a lieu pour les deux clefs, et en ayant soin, pour le cas dont nous venons de parler, de faire un *fa* dièse et un *ut* dièse toutes les fois que ces deux notes se présentent.

On répète ce même exercice en commençant par d'autres notes; et quand une fois l'habitude est acquise, l'élève réfléchit sur ce qu'il a fait, et en déduit une règle générale.

Il reconnaît, par exemple, que le premier air écrit en *ut* sera élevé d'un ton en le transposant en *ré*; que, pour le baisser d'un ton, on le transcrira en *si bémol*; de deux tons, on l'écrira en *si bémol*.

Dans le premier cas, il y aura à la clef *deux dièses*;

dans le second, *deux bémols*, et dans le troisième, *trois dièses*.

L'élève fera remarquer que dans les deux derniers cas, toutes les notes seront placées un et deux degrés au-dessous de celui qu'elles occupaient dans l'air primitif, et que par l'adjonction des bémols et des dièses que ces deux nouveaux tons comportent, la distance relative des notes est la même dans les trois cas. Ainsi, dans la troisième mesure de l'air en *si bémol*, il y a la distance d'un ton de *si bémol* à *ut*, et le même intervalle se retrouve dans la même mesure de l'air primitif de *ut* à *ré*, et aussi dans l'air transposé en *la*, de *la* à *si*, et ainsi de suite pour les autres notes.

On peut successivement, de cette manière, transposer une mélodie quelconque dans les douze différens tons qui composent la musique.

Si l'on voulait ne baisser l'air ci-dessus que d'un demi-ton, on l'écrirait en *si* (cinq dièses pour armure); pour le hausser d'un demi-ton, on le transcrirait en *ré bémol* (cinq bémols à la clef).

A la suite de ces remarques, qui ne sont que le résultat de l'expérience, viendront les questions de toutes espèces que pourront suggérer les faits.

Par exemple, pourquoi écrit-on *si dièse* au lieu d'*ut* naturel, puisque dans la pratique, il n'y a pas de ton intermédiaire entre *si* et *ut?*

Demande. Peut-on transposer un morceau majeur en mineur, et *vice versâ?*

Réponse. Non; car ce serait changer le caractère du morceau. Un chant majeur ne peut être transposé qu'en un autre ton majeur, et un ton mineur qu'en un autre ton de même mode.

Demande. Quel est le moyen d'effectuer la transposition sans changer les notes de place?

Réponse. Celui de leur donner, par l'emploi d'une

clef différente, un autre nom que celui qu'elles possèdent.

Ainsi, sans changer la position des notes, on peut élever ou abaisser une composition musicale d'un ou de plusieurs tons, en remplaçant la clef de *sol* par une de celles d'*ut* ou de *fa*. Et c'est là l'avantage que présente l'emploi de ces différentes clefs, que de pouvoir transposer un morceau de musique quelconque, instantanément et sans le transcrire, en se représentant simplement, au commencement de chaque ligne, une clef et une armure idéales, différentes de celles que comporte ce morceau. Etc., etc.

L'élève montrera toujours les faits qui lui ont fourni ses réponses.

ANALYSE DES AIRS, D'UN MORCEAU QUELCONQUE. — TRANSFORMATIONS. — ÉTUDE DES COMPOSITIONS, etc., etc.

On fait l'analyse des airs. Il y a mille manières différentes de la faire, et on verra bientôt tout le parti qu'on peut tirer de cette variété.

On considère, si l'on veut, le chant, c'est-à-dire toutes les successions qui donnent la même idée. Ainsi, dans le premier air, on peut voir : *Mi sol ré ut, ré fa mi ré, mi sol ré ut.* Si le chant que vous venez de lire vous rappelle le premier, il en est l'analyse. Or celui-ci peut lui-même se réduire à *mi ut, ré, mi ut* ou *mi ré, mi ut;* enfin on arrivera à *ut ré ut*, ou encore plus simplement à *ut*. C'est l'idée générale, primitive et fondamentale.

Réciproquement, il faut s'exercer à transformer une même idée, pour faire de ces transformations successives un ensemble, une communication de sentiment. On remarquera donc les différens moyens qu'on emploie en musique pour dire *ut :*

1° *ut*; 2° *ut ré ut*; 3° *mi ut ré ut*; 4° *mi sol ut ré mi sol ut*; 5° *mi sol ré ut ré fa mi ré mi sol ré ut*; 6° *mi sol ré ré ut ré mi ut mi sol ré ré ut ré ut*; — *ré ré mi mi fa mi ré sol ré ré mi mi fa mi ré*; — *mi sol ré ré ut ré mi ut*; — *mi sol ré ré ut ré ut.*

On analysera de la même manière tous les airs, et on cherchera si l'analyse de chacun d'eux ne rappelle pas quelque morceau connu. Par exemple, nous venons de dire que celle du premier air pouvait être *mi ré ut;* c'est le commencement d'un des beaux airs de Grétry : *Ah! laissez-moi la pleurer*. Voilà une nouvelle observation. Telle musique que vous entendrez peut n'être autre chose que l'analyse d'un des morceaux que vous savez par cœur.

On fera bien aussi, dans le nombre infini de manières d'analyser, de demander la décomposition des airs par *accords*; ce qui sera d'une très-grande utilité pour toutes les lectures. Pour cela, on réduira chaque mesure en un accord; puis on ne fera que les accords réellement différens, et qui rappellent les autres; ensuite quelques accords seulement, et enfin, un seul, qui sera l'accord fondamental.

Cela fait, on recompose par accords successifs, comme on a recomposé par simples notes. Plus tard on verra comment le musicien passe d'un accord à l'autre.

Ces remarques font nécessairement ressortir la composition d'un air. Par exemple, dans le premier de la méthode, on reconnaît une idée principale et une idée secondaire. La première, le musicien l'exprime par cette phrase : *Mi, sol, ré ré ut ré mi ut*; puis il recommence, et dit *ut* au lieu de *mi ut* à la fin. Voilà ce qu'on peut imiter, voilà ce que l'on imite naturellement sans que qui que ce soit vous l'ait fait remarquer, quand on commence à balbutier des phrases musicales. Cette répétition est partout,

le changement de la fin est approuvé ; il est indiqué par l'oreille. Tout homme qui sait quelques morceaux de musique le fera de lui-même.

Après la première phrase, vient la seconde : *Ré, ré, mi, mi, fa, mi, ré, sol;* puis la répétition du commencement et le changement de la fin, comme nous l'avons remarqué à la première phrase, *ré*, au lieu de *ré sol.*

Enfin on répète mot à mot les deux parties de la première phrase.

Que l'on tâche de se rappeler les airs de sa connaissance qui sont composés comme celui qu'on vient de montrer, et l'on dira, en retrouvant ou la répétition, ou le changement, ou la succession des deux phrases, ou la symétrie que nous avons remarquée au commencement et à la fin : *Tout est dans tout.*

Nous connaissons donc maintenant le secret de la composition d'un petit discours en musique. Pour qu'il soit complet, il faut deux idées au moins, *ut, ré;* de plus, il faut répéter la première *ut ré ut.*

Si vous développez l'idée fondamentale, il faut développer l'idée secondaire. Les deux développemens doivent avoir la même étendue, si l'idée principale est *ut*, et l'idée secondaire *ré;* etc.

Vérifions si cette analyse se retrouve dans différens airs de la méthode.

C'est absolument la même dans la 19e leçon (allemande). La première reprise est formée d'une idée répétée deux fois avec le changement obligé de la fin. La deuxième reprise aussi se compose de la répétition d'une autre idée, qui ramène à la première.

Dans la première reprise du 21e air, se retrouve encore notre remarque ; mais il y a une différence dans la seconde, qui est composée de deux idées, chacune répétée deux fois. Nous aurons l'occasion de rechercher plus tard la cause de cette différence.

La première partie du 23e air se compose d'une idée répétée deux fois, et de cette même idée répétée également deux fois, mais à une octave au-dessus. La composition de la seconde partie est en tout semblable à la première.

Le 25e, le 29e, le 42e air sont comme le premier. Quelques autres ont une plus grande étendue; certains même contiennent trois parties, ou deux parties et un mineur. On se rendra facilement compte de ces différences.

Voyons maintenant la marche suivie par le musicien dans un air d'une autre forme que le premier. Prenons au hasard la 31e leçon (air de *Robin des Bois*).

Dans les cinq premières mesures, il exprime une idée qui se trouve répétée dans les quatre mesures suivantes, mais avec une modification à la fin pour servir de transition à l'idée suivante. Cette seconde idée se trouve exprimée dans quatre mesures, dont les deux premières reviennent pour amener, par une transition de trois mesures, à une troisième idée, qui se trouve répétée quatre fois; puis, par un petite transition de deux mesures, on revient à l'idée primitive, mais à l'octave, et répétée deux fois avec quelque modification à la fin de la seconde.

Ainsi, d'après ce fait, on peut reconnaître que lorsque le discours du musicien a une certaine étendue, il se compose d'une succession d'idées répétées deux et même trois fois, selon l'intention de l'auteur, et toutes liées entre elles par des transitions qui tiennent au sentiment même.

On vérifiera ces remarques sur les compositions analogues de la méthode d'Adam et sur toutes celles qu'on rencontrera dans la suite; c'est-à-dire on appréciera les ressemblances et les différences. Nous aurons bientôt l'occasion de revenir sur le même

sujet lors de la recherche de l'intention ou de *l'art* du musicien.

IMPROVISATION.

COMPOSITIONS, etc.

Improviser est un beau mot, cela signifie simplement parler (1). Cet exercice peut être commencé dès que l'élève a acquis, par une répétition suffisante de l'*Epitome*, quelque habitude du piano. On ne saurait donc lui assigner une place précise, c'est au maître à juger le moment propice, qui dépend de la docilité de l'élève. Dans tous les cas, celui-ci doit jouer sur le piano, sans s'arrêter, les idées musicales qu'il a dans la tête, et qu'il doit à la répétition de l'*Epitome*. On ne permettra pas qu'il s'arrête dans ces premiers essais; bien ou mal, peu importe : *commencer, continuer et achever*, telle est la règle pour toutes les langues. Heureusement que l'élève n'est point encore assez savant pour se laisser rebuter par les faux tons et les faux accords qui se trouvent sous ses doigts; car s'il ne voulait pas mal faire, il ne ferait jamais bien : ce n'est qu'après avoir souvent joué faux, et après de longs tâtonnemens, qu'il réussira à exprimer sans effort et comme naturellement ses pensées musicales.

(1) Nous ne pouvons indiquer ici que d'une manière sommaire les divers exercices qui se rattachent à l'improvisation, autrement nous dépasserions trop les bornes nécessaires d'un pareil Traité; mais les personnes qui ont pu amener jusqu'à ce point les élèves suppléeront facilement aux lacunes, en sachant d'ailleurs que rien d'essentiel n'est omis. Comme nous n'avons absolument parlé que d'après les faits, on est certain d'arriver au même but, si l'on se conforme à nos indications, ou plutôt à leur esprit; car, encore une fois, aucune marche n'est obligatoire.

On lui fait ensuite varier un thème : cela l'habitue à donner à une même pensée tous les développemens possibles. Pour le commencement, il cherche à imiter la forme des variations du premier air, et nous indiquerons plus loin la manière de perfectionner cet exercice, et d'exprimer un sentiment.

En attendant, nous ne saurions trop recommander le *raconté* des morceaux que l'on sait par cœur, soit des airs de la méthode, soit du concerto. Chaque fois le résultat du récit sera différent; chaque fois aussi l'élève y découvrira une expression nouvelle de sentiment. De la sorte, il se rendra compte des moyens de *parler en musique*, et peu à peu il acquerra la confiance et l'aplomb qui lui manquaient d'abord. L'exercice de raconter nous semble donc l'acheminement le plus facile à l'improvisation.

DE LA COMPOSITION.

On compose en musique comme dans toute autre langue, quand on veut; mais il faut l'avoir appris, comme on est obligé d'apprendre à composer dans sa langue maternelle.

L'artiste le plus extraordinaire ne dit sur le piano que ce qu'il a étudié, combiné, après l'avoir remarqué dans les livres; en un mot, il ne fait que répéter ce qu'il a lu. Il enchante ses auditeurs, parce qu'il leur parle dans la langue qu'ils connaissent.

Quand je dis de la main droite *mi sol, ré ré, ut ré, mi ut, mi sol, ré ré, ut ré, ut,* si ma main gauche dit en même temps *ut mi sol fa mi sol ut*, mon oreille sera satisfaite. Cet accompagnement est naturel dans ce sens; mais il est arbitraire, car il pourrait être tout autre. C'est donc une invention, c'est une habitude que nous avons contractée, d'entendre à la fois

avec plaisir deux discours qui n'en font qu'un ; mais enfin c'est une habitude.

Tout s'apprend donc ; il faut apprendre quand on doit dire $\frac{mi}{ut}$, quand $\frac{sol}{mi}$, etc. ; car cette langue harmonique a ceci de particulier, que tantôt il faut dire $\frac{ré}{fa}$, et tantôt $\frac{ré}{sol}$.

Puisque le plus petit enfant distingue, sans grammaire ni syntaxe, dans quelles circonstances il faut finir ou commencer un mot par telle syllabe, puisqu'il apprend à connaître les accidens de la grammaire, pourquoi pas les accidens de la musique? Pourquoi un élève écoutant sans cesse Adam, Mozart, Ries, Rossini, etc., ne comprendrait-il pas leurs paroles? pourquoi ne balbutierait-il pas d'abord? pourquoi ne finirait-il point par écrire et parler comme eux, s'il persiste?

Les nombreux résultats obtenus en musique, en confirmant ceux de même nature déjà obtenus dans les langues, sont des réponses affirmatives et les plus péremptoires à ces questions.

Puisque la musique est une langue de convention, qu'il faut apprendre pour la savoir, on ne sera pas étonné de reconnaître dans les exercices que nous allons indiquer pour la composition en musique ceux qu'on a employés dans l'étude des langues.

1° *Imitation.* On imite tout ce que l'on comprend. L'élève s'est déjà rendu compte de la composition du premier air, il lui sera aussi facile d'appliquer d'autres notes à la même forme et au même mouvement; c'est dans ce simple changement que consiste cette première imitation. Ce travail devra être fait alternativement au piano et par écrit. Les exercices précédens ont dû donner à l'élève l'habitude d'écrire la musique.

Ce que l'on aura fait pour le premier air, on le fera successivement pour les autres. On aura soin de conserver les basses, ainsi que le mouvement, et d'employer les expressions musicales dans le sentiment de l'auteur qu'on imite.

2° *Traduction de faits*. Traduire, c'est exprimer un sentiment d'après une forme donnée, c'est imiter la marche du compositeur dans le morceau que l'on prend pour modèle. Ici l'imitation n'est plus servile comme dans l'exercice précédent.

On étudie, pour les employer à son tour, les moyens par lesquels des sensations ont été transmises, et c'est *l'art* du musicien que l'on veut surprendre. Ce qu'il fait pour nous dépeindre la douleur, est un excellent modèle pour exprimer le plaisir, et réciproquement.

La manière de traduire varie à l'infini. On peut suivre le développement musical d'un air, ou le renverser, ou changer simplement le ton, le mouvement, etc. Il suffit, pour arriver au but, d'établir une comparaison entre le sentiment du compositeur et celui que l'on veut décrire. Les modifications sont suffisamment indiquées par ce simple rapprochement.

Par exemple, sur l'air du *Pirate* (45me leçon de la méthode), qui exprime la tristesse et l'abattement, on peut faire le tableau de la gaîté, ou de la joie des bergers dans le désert d'Oasis, après l'arrivée de Télémaque; car, pour être sûr de rester dans le sentiment qu'on veut décrire, il faut toujours avoir un *fait* présent à l'esprit : de la sorte on ne s'égare pas, et on conserve l'unité.

Le compositeur, dans le *Pirate*, répète deux fois la première idée, qu'il reprend ensuite à l'octave; et on fera comme lui. On suivra de même sa marche dans la deuxième reprise. On répétera ce genre de traduction sur les différens airs de la méthode, et

sur toute la musique qu'on étudiera dans la suite (1).

Nous avons dit qu'on pouvait traduire d'une infinité de manières. Par exemple, si on lit la première phrase du premier air au rebours, et dans un autre mouvement, on y trouve *sol ut, mi mi, ré ré, ut sol*, c'est-à-dire l'air : *Je ne vous dirai pas j'aime*, etc.

La moindre différence suffit aussi pour rajeunir un morceau ancien, une vieille chanson, et leur donner la fraîcheur de la jeunesse. Tout le monde connaît le vieil air : *Ce mouchoir, belle Raimonde*, etc.; c'est l'air de Joseph : *J'étais simple*, etc.; mais Méhul change tout au moyen d'une seule note ; au lieu de dire *timide* avec *ré ut*, comme ferait la belle Raimonde, il le prononce *ut* dièse *ré*. Descendez d'un ton, vous ne dites rien ; montez d'un demi-ton, vous parlez à l'ame. Vous voyez Joseph aujourd'hui dans les grandeurs, au comble de la gloire, qui se rappelle cet âge heureux de la naïveté, cette époque où il fut vendu par ses frères jaloux de ses vertus, trop simple pour se défier de sa famille, trop timide pour résister, etc.

Ces remarques trouveront leur complément dans les synonymes de compositions dont nous allons parler.

Voici, pour terminer ce que nous avons à dire des traductions, le travail d'un élève sur ce sujet.

Traductions de faits. — Réflexions.

« Toute la musique se ressemble ; un morceau n'est » que le renversement d'un autre, et souvent il ne » diffère que par le mouvement, la mesure ou la va-

(1) On ne peut qu'indiquer ici cet exercice; on trouvera dans le *Manuel de Musique* quelques exemples de traduction

» leur des notes; ainsi, d'un seul air, on peut tirer » des motifs neufs et qui n'auront aucune ressem- » blance avec ceux dont on les a formés. On ne s'i- » maginerait jamais que la seconde reprise du fameux » chœur des chasseurs de *Robin des Bois* n'est que » le vieil air de *Marlborough*, avec quelques petits » changemens. Plus on lit de musique, plus on ren- » contre de ces rapports qui se présentent en foule à » chaque page que l'on examine.

» La musique ne se fait donc pas d'inspiration, » comme on le croit, mais par l'assemblage de » toutes les idées qui s'entrechoquent dans la tête » de l'auteur pour en faire jaillir une brillante étin- » celle.

» Venons à la manière de faire une traduction de » faits. Prenons, par exemple, la prière du quatrième » acte de *Moïse* : « *Des cieux où tu résides* ; » je sup- » pose que d'après ce morceau l'on veuille composer » une marche. Nous voyons d'abord que cette prière » est dans un ton mineur, par conséquent triste ; car » tout en demandant à Dieu de les tirer de la servi- » tude, les Hébreux retracent le tableau de leurs » malheurs. Pour faire la marche, il faut donc d'a- » bord changer le ton en majeur, pour exprimer la » joie et l'ardeur des soldats qui vont combattre. » Quant au mouvement, il faut l'accélérer et prendre » le *tempo di marcia*, qui doit beaucoup différer de » celui de la prière. Si c'était une marche funèbre, » il faudrait alors prendre un mouvement moins » vif, et faire entendre le glas des cloches et les rou- » lemens des tambours.

» La dernière attention à avoir, c'est de prendre » le rhythme de la marche, le ton cadencé et la » mesure bien marquée dans chaque temps ; lors- » qu'on a observé ces choses, on imite tout le mor- » ceau, et l'on se trouve avoir composé une marche

sicien a tourné dans un cercle, et qu'il finit lorsqu'il est revenu au point de départ.

Accoutumez-vous à reconnaître tous les détours de l'artiste ; voyez ce fleuve qui coule sur ces belles prairies : tantôt ses eaux sont lentes et paisibles, tantôt il roule ses ondes avec rapidité. Suivez tous ses mouvemens, vous croyez qu'il s'arrête, le voilà bien loin ; il revient lentement sur ses pas, il remonte vers sa source, il s'en éloigne, il y retourne ; il s'écarte encore, il a fini son cours. Etudiez tout cela, répétez-le sans cesse, comparez. *Tout est dans tout.*

4° *Synonymes de composition.* On fait des comparaisons, des synonymes de composition. Lorsqu'un poète traite deux sujets semblables, lorsqu'un musicien exprime de deux manières le même sentiment de joie ou de tristesse, rien ne peut être plus instructif que de comparer le poète ou le musicien à lui-même : ainsi vous verrez les ressources que son génie emploie pour éviter la monotonie qui semble inhérente à ces répétitions. Toujours dire la même chose, et ne se répéter jamais, voilà le problème. Le même inconvénient se fait sentir dans la mélodie et dans l'harmonie ; vous n'avez à votre disposition que des chants usés ; vous ne pouvez pratiquer que des accords qui se pratiquent ; leur succession même est soumise à des règles qu'on suit toujours : telles sont les difficultés que vous avez à surmonter. Mais songez à ce que vous savez ; étudiez le musicien dans un cas pareil ; voyez avec quel art il modifie ou rajeunit tout, et reconnaissez que souvent, avec une seule note ou un simple accident, il change le caractère entier du morceau. Faites donc comme lui, et, au moyen de tâtonnemens successifs, vous parviendrez à exprimer vos sentimens.

Les exercices de rapprochemens que nous avons déjà conseillés rentrent dans celui-ci ; car en cher-

chant, dans toute musique nouvelle, les ressemblances et les dissemblances avec ce que l'on sait, on fait nécessairement un synonyme. On appréciera, d'ailleurs, tout l'avantage à retirer de cette habitude, quand ce ne serait qu'une plus grande facilité pour retenir la musique à une première lecture. Il est donc important de ne rien voir, ni sonate, ni romances, ni même valses ou contredanses, sans le rapporter aussitôt à ce que l'on sait.

Les synonymes de composition pourront avoir lieu, soit par écrit, soit en parlant. On commencera par proposer, comme sujets, les airs de la méthode; par exemple, l'air du *Pirate* et la *dernière pensée* de Weber. L'élève dira d'abord ce qu'il remarque de semblable dans le sentiment général des deux compositeurs; puis, partant de là, il jugera la différence des tons, du mouvement; il dira pourquoi l'air du *Pirate* n'a que deux reprises, tandis qu'il y en a trois dans celui de Wéber; par quelle raison les basses ne sont pas composées de la même manière, et enfin comment chacune des expressions rentre bien dans le sentiment des auteurs.

Après les airs de la méthode, on proposera pour synonymes deux sonates, deux concertos, etc., deux compositions quelconques. Nous donnons, pour exemple, le rapprochement fait par un élève entre un morceau de *Guillaume Tell* et un autre de *Robert le Diable*.

Comparaison de la romance de Guillaume Tell (Rossini) : *O Mathilde, idole de mon ame*, et de celle de Robert le Diable (Meyerbeer) : *Grâce, grâce*.

Deux choses principales sont à considérer avant de commencer à étudier les sentimens du morceau.

La première consiste à bien connaître le caractère du personnage; car deux personnes de caractère différent ne diront pas la même chose de la même manière. De cette première étude dépend l'unité du caractère.

La deuxième consiste dans l'influence que doivent avoir sur le morceau les faits qui l'ont amené. Le caractère général est nécessairement modifié par la situation du moment. De là dépend la vérité.

Ainsi, dans la composition d'un air d'opéra, trois choses principales à concilier : 1° Caractère du personnage, modifié par 2° la situation dans laquelle il se trouve, et de ces deux conditions dépend entièrement 3° l'expression des sentimens du morceau.

Nous suivrons cette marche pour comparer le morceau de Guillaume et celui de Robert.

Dans Guillaume, Arnold est un jeune homme mélancolique, doux et ardent. Dans Robert, la princesse Isabelle est une femme passionnée, et dont la passion est combattue par les obligations que lui impose son rang ; du reste ayant de la force dans le caractère. Arnold a toute liberté, son chant devra toujours être pur et doux, même quand il exprimera l'ardeur. La passion d'Isabelle est contrainte, elle se déchaînera avec plus de violence dans ses momens de liberté.

Dans l'œuvre de Rossini, Guillaume fait honte à Arnold de son amour pour la fille du tyran de la Suisse. Arnold, après avoir balancé entre Mathilde et son devoir, cède enfin aux reproches de Guillaume; mais ce n'est point l'enthousiasme qui l'emporte, ce n'est que le devoir qui le conduit; il suit donc son devoir, mais sans avoir rien perdu de son amour. Si l'on ne considérait que la situation du moment, il pourrait y avoir de la fermeté et de la brièveté dans le chant de cet homme qui renonce à

sa maîtresse pour venger son pays ; mais le caractère d'Arnold est doux, mélancolique et ardent. Il n'y aura dans son chant que de l'amour, du regret et de la résignation. Voici conciliées les deux choses essentielles dont j'ai d'abord parlé.

Dans l'ouvrage de Meyerbeer, Isabelle est effrayée de l'aveuglement de Robert, qui veut l'enlever ; voyant sa fureur, elle cherche à le calmer, usant d'amour, de prière, de coquetterie pour le maîtriser. Il y aura donc de l'agitation. Dans ce moment où son honneur est à la merci d'un homme rendu fou par l'amour, une jeune fille faible et timide eût perdu la tête et n'eût plus eu de voix que pour la crainte et la prière. Mais nous avons vu qu'Isabelle avait de la force dans le caractère, elle en conservera assez pour user d'art avec Robert ; par conséquent son chant ne sera pas le cri spontané de ses sensations, il y aura calcul.

Arnold n'est point en présence de Mathilde, il parle d'elle ; il peut donc s'appesantir sur les images chéries que lui tracent ses souvenirs. Point de précipitation dans le chant ; au contraire, de la suavité, de la mélodie, de la modulation.

Isabelle est en présence de Robert sur le bord de l'abîme ; elle supplie, elle conjure. Son chant doit être précipité. S'il n'y avait que de la frayeur, la précipitation serait extrême ; il ne devrait y avoir, pour ainsi dire, aucune différence dans la valeur des notes ; mais Isabelle a la présence d'esprit, et elle appuiera sur certaines choses plus que sur d'autres, afin d'amener Robert où elle veut l'amener. La précipitation sera donc modérée par l'intention.

Au moment où Guillaume faisait des reproches à Arnold, le duo était en *mi* bémol majeur. A ces reproches mâles et fermes, succède l'expression douce et mélancolique de l'amour d'Arnold. Il doit y avoir un changement de ton. Le ton change en effet, et de

mi bémol, il monte en *sol* bémol. Ce tòn, dans lequel il y a cinq bémols, fait contraste avec le premier, et semble bien plus poétique. En outre, comme les sentimens d'Arnold peuvent s'échapper avec toute liberté et dans toute leur plénitude, comme le chant doit se moduler et s'étendre, comme il doit être facile, il est dans un ton majeur.

Au contraire, la frayeur doit affaiblir la voix d'Isabelle; aussi son chant est-il dans un ton mineur.

Arnold, regrettant son amour, chantera lentement et avec tristesse; il modulera.

Isabelle, pressée par le péril, parlera plutôt qu'elle ne chantera.

Le morceau de Guillaume est à quatre temps, celui de Robert est à trois temps.

Entrons maintenant dans le détail des sentimens:

Arnold exprime d'abord l'amour et le regret, Isabelle la crainte et la prière.

La première phrase d'Arnold est celle-ci: *Ah! Mathilde, idole de mon ame*. La première phrase d'Isabelle est celle-ci: *Robert, Robert, toi que j'aime et qui reçus ma foi*.

Le *ah!* par lequel commence Arnold est une note du médium (ré); c'est du regret. Le regret nous fait rentrer en nous-mêmes, il n'admet pas d'éclats de voix.

Le *Robert* par lequel commence Isabelle est aussi dans la voix de médium et parlé; la frayeur ôte la voix. Ce *Robert* ne devait point être chanté.

Ah! est une blanche pointée; il doit être dit d'une voix plaintive, il exprime à lui seul toute la série de sentimens qu'Arnold va développer. Il reste longtemps sur ce *ah!* parce que sa douleur est profonde: il rappelle tout son amour et son désespoir.

Robert est une blanche; Isabelle reste deux temps

sur ce nom, parce qu'elle appelle non seulement son attention, mais encore ses yeux.

Le *ah!* d'Arnold, d'une note de médium, était l'expression de son regret, voici venir l'amour en prononçant le nom chéri de Mathilde. Le regret était une sensation pénible qui comprimait la voix, l'amour est un sentiment qui la développe. Aussi la voix monte-t-elle pour prendre *Ma* (sol), cependant elle redescend sur *thilde* (ré ré) ; s'il n'y avait là que de l'amour, il aurait pu dire *thil* sur le même ton que *Ma;* mais l'amour est ici tempéré par la timidité. Arnold ose à peine prononcer le nom d'une princesse à laquelle il ne doit plus prétendre : l'amour avait hazardé *Ma,* le regret reprend *thilde.*

Le second *Robert* d'Isabelle prouve ce que je disais plus haut : elle met de l'art dans son chant. Le premier *Robert* a été lancé par la frayeur de bas en haut; le second est ramené par un reproche coquet de haut en bas (ré ut). Le second *Robert* doit être appuyé et prononcé avec tendresse : il a pour but de faire comprendre à Robert qu'on l'aime et qu'il doit se laisser ramener à l'obéissance; c'est une touchante prière.

Arnold reste trois temps sur *thilde;* cette longueur est un caractère du regret que nous avons déjà remarqué dans *ah!*

Le second *Robert* d'Isabelle a la même valeur que le premier; elle appuie encore avec intention sur ce second moyen.

Enfin, le cœur d'Arnold s'échauffe à l'image de son idole, et l'amour, prenant le dessus, lui dicte un *si* sur lequel il prend *do* de *idole* : *i* (ré) *do* (si), puis *le* (sol) ; il reste long-temps et avec une sorte de béatitude sur ce *do;* puis le regret, qui n'est pas sans douceur, revient se mêler à l'amour, et il module *do* en descendant d'un ton (la).

Isabelle continue sur *toi que j'aime* la gamme descendante qu'elle a commencée (si, la, sol) sur le second *Robert*, et qui n'est autre chose que l'expression d'un tendre reproche ; du reste, point de différence de valeur dans les notes, elle appuie sur toutes également.

Arnold module tout le reste de sa phrase : il est descendu d'une note sur *do*, d'une autre sur *le*, et enfin d'une troisième sur *de* (fa) ; mais il module *de* en remontant (sol). Cette note plus élevée n'exprime plus de l'amour, mais simplement la langueur de l'abattement.

Isabelle module le mot *j'aime*, en commençant j'*ai* bas, et montant ensuite (sol ut). C'est sur ce mot qu'elle fonde tout son espoir : aussi est-ce sur lui qu'elle appuie surtout, et elle n'appuie pas seulement en y restant long-temps ; mais en montant et en donnant plus d'éclat à sa voix ; puis elle tombe sur la note la plus basse pour dire *me* (fa), pour se donner un air malheureux et se faire plaindre ; la pitié est un grand moyen de séduction.

Arnold descend enfin continuellement sur *mon ame* (mi ré) ; c'est le signe de l'abattement, et la seconde note placée sous *a* (si), note plus basse aussi que la première, est poussée par un soupir de douleur *me* (sol).

Rossini reste long-temps sur le mot *il* (la médium) dans la phrase : *Il faut donc vaincre ma flamme*, et il le rend par une note basse. Une note basse convient en effet pour exprimer l'effort de résignation que ce mot exprime, et il y reste long-temps parce qu'il y a effort. Si Arnold avait pris son parti, *il* aurait été une double croche, *il faut* aurait été jeté ; mais ici, point de parti pris : ce n'est qu'une pénible résolution qui n'exclut pas le regret ; aussi la note dure-t-elle trois temps, Arnold ne pouvant se résoudre à prononcer

ce *faut* (fa mi) qui l'arrache à Mathilde. Et comme nous avons déjà vu qu'après avoir exprimé le regret sur la note basse *ah!* il allait prendre sur une note élevée la syllabe *Ma*, de même nous trouvons ici qu'après *il* la voix monte pour dire *faut*. C'est que quand Arnold dit *ah! il*, il rentre en lui-même et le regret le rend malheureux; quand il dit *Ma* et *faut* les sentimens débordent malgré les efforts. Il ne prend *faut* qu'après une transition faite au moyen d'une petite note (fa); cette petite note exprime à merveille l'effort d'Arnold, vaincu par le sentiment. *Faut* (mi ré) est exprimé par deux notes en un seul temps, la seconde plus basse que la première; c'est qu'à peine le grand mot est-il lâché, que l'abattement revient et que la résolution est déjà peut-être regrettée. L'arrière-pensée revient presque dominante; s'il n'y en avait pas eu, Arnold serait resté long-temps sur le mot *faut;* mais précisément, comme l'arrière-pensée est devenue dominante, il reste long-temps sur le mot suivant *donc* (ré), qui exprime cette arrière-pensée toute entière. Les souvenirs, les regrets, la douleur doivent en effet trouver place sur ce mot *donc*.

Dans Robert, le second vers exprime les mêmes sentimens que le premier, prière et reproche. La musique n'est aussi que la répétition de la première phrase. Elle appuie *qui* (mi), *qui reçut, qui reçut ma foi*, pour lui bien donner le temps de penser que c'est bien lui qu'elle aime; elle reste long-temps aussi sur *reçut* (ré ut), et à la seconde fois qu'elle le dit, elle descend pour exprimer le reproche : ce reproche est encore exprimé dans *ma foi*; *foi* (fa) est la note la plus basse de l'octave dans lequel est le morceau,

Arnold, sentant sa faiblesse quand il reste sur *donc* fait de nouveaux efforts, quand il dit en montant *vaincre ma flamme* (ut, ré, mi). Il reste long-temps à

moduler *flam* (fa), et les modulations qu'il fait expriment un parti pris décidément, mais qui froisse les sentimens tendres, une triste résignation. Malgré cet abattement, l'amour agite encore le cœur d'Arnold. Aussi la modulation est-elle en triolet; en croches, elle eût exprimé plutôt de la langueur. La modulation est descendante, parce que encore une fois après la parole d'amour *flam*, la résignation survient.

Isabelle dit deux fois : *Tu vois mon effroi, tu vois mon effroi*. *Vois* (la) est une blanche, parce que comme elle parle à Robert et qu'elle en veut obtenir une grâce, elle veut s'assurer qu'il pourra en effet voir son effroi. Elle dit très-rapidement *mon effroi* (la si ut), et cette rapidité est commandée par le sens du mot. La seconde fois qu'elle le dit, les notes de *mon effroi* ne sont plus dans le ton (*ut*, *ré* bécarre, *mi* bécarre), deux bémols sont bécarisés; c'est là un effet de l'effroi très-heureusement rendu.

Dans Guillaume, le second membre de phrase est dit à peu près une tierce au-dessous du premier; c'est que dans le premier le sentiment est plus vif : c'est l'amour; dans le second il est plus douloureux : c'est le regret.

Le reste du morceau d'Arnold présente toujours ce même caractère de tristesse, d'amour, de regret; comme il reste dans ses sentimens, son chant continue à être suave et doux; il finit dans le ton par lequel il a commencé sans en avoir changé une seule fois. Au contraire, Isabelle, agitée tour à tour de sensations toutes différentes, usant d'ailleurs de moyens différens, change de ton, revient dans les premiers tons, en change encore, selon qu'elle exprime de la frayeur, du reproche, de la prière ou de l'amour.

L'espèce de calme douloureux dont est empreinte la résignation d'Arnold, demandait que tout son chant

fût dans un ton uniforme. La diversité et l'agitation des sentimens d'Isabelle voulaient qu'elle en changeât souvent.

Ainsi, nous avons vu que le caractère mélancolique, doux et tendre d'Arnold était conservé dans tout le morceau, lent et modulé, même lorsqu'il dit : *Il faut donc vaincre ma flamme*. Nous avons vu aussi que le caractère passionné et fort d'Isabelle était bien observé même dans sa frayeur, puisqu'elle conserve assez de présence d'esprit pour user d'art.

Passant à la seconde condition dont nous avons parlé, et qui consiste à concilier avec le caractère la situation du moment, nous avons vu un contraste dans Guillaume Tell; dans Robert, une conséquence immédiate de la situation, et dans ces deux circonstances la condition remplie. Le contraste dans Guillaume Tell, se composant du chant mélancolique d'Arnold, qui suit les exhortations fermes de Guillaume, résulte du caractère d'Arnold, résulte aussi de sa situation; car il exprime avec sa mélancolie naturelle la résignation pénible que vient de lui arracher Guillaume. Dans Robert, après une scène violente, l'agitation d'Isabelle se changeant bientôt en art et se modérant pour modérer Robert, résulte aussi très-bien de la circonstance.

Enfin, entrant dans les détails, nous avons vu que chaque note d'Arnold exprimait l'amour et le regret, en conservant par sa lenteur la mélancolie du caractère général. Nous avons aussi vu dans Isabelle la frayeur résultant de la situation d'Isabelle modérée par l'intention que lui permet d'employer la force naturelle de son caractère.

Ainsi, dans les deux morceaux, unité dans le caractère, vérité dans la situation, expression propre des sentimens. Les deux morceaux sont donc bien faits.

5° On fait des *synonymes* de développemens de pensées, des *synonymes* d'expressions, soit sur le chant, soit sur la basse de plusieurs morceaux. La marche est la même que pour tous les autres ; il n'y a donc rien à ajouter à ce que nous avons déjà dit.

6° COMPOSITIONS PARTIELLES. Pour composer des *valses*, des *contredanses*, des *marches*, des *romances*, etc., des *sonates* à deux et à quatre mains, des *duos*, des *trios*, des *quatuors*, une *fugue*, des *concertos*, on se rend compte de la composition de chaque morceau, puis on imite (1). Ainsi pour une valse, si l'on en prend une à trois reprises pour modèle, on étudiera chaque partie isolément et dans ses rapports avec les deux autres. On remarquera comment on passe de la première à la seconde, et de celle-ci à la troisième ; enfin, tout ce qui constitue l'ensemble et les détails de la valse. Le fréquent exercice en grave si bien le rhythme dans la tête, qu'il devient facile d'écrire ou simplement d'improviser cette espèce de composition. Nous croyons inutile d'ajouter qu'une valse, comme tout autre morceau de musique, devant être l'expression d'un sentiment, il est indispensable que l'élève ait toujours présent à l'esprit un *fait* ou un *tableau* qu'il cherche à traduire en musique. Pour une *romance*, on adopte de même un modèle ; le nôtre a été la *Folle*. Après que l'élève l'a étudié de manière à le bien comprendre, après qu'il a rapproché de cette composition celle de plusieurs autres romances, on lui demande un travail écrit, dans lequel il généralise ses diverses remarques et en tire des règles pour un travail analogue ; mais pour

---

(1) Il a été impossible de donner ici des détails sur chaque genre de composition ; mais on les trouvera dans le *Manuel de musique*.

en faire une juste application, il va sans dire que l'élève doit connaître ce qui est relatif à la mesure des vers, et se rendre compte du sentiment de l'auteur des paroles. Une habitude facile à acquérir permettra d'improviser le chant et l'accompagnement d'une romance.

A ce propos, nous allons citer le travail d'un élève qui, bien qu'imparfait, donnera cependant une juste idée du genre de réflexions que l'on demande et de la portée qu'elles peuvent avoir.

L'art de la romance, d'après le Pacha d'Égypte de M. Panseron.

« Examinons l'*art* du compositeur, lorsqu'il fait » une romance, c'est-à-dire, voyons quels moyens il » a employés pour plaire et pour être vrai dans son » chant; pour que les inflexions de voix qu'il fait » faire se rapportent bien au sens des paroles, pour » toucher, en un mot. Le point essentiel et le pre- » mier de tous, dans toute chose, est d'avoir une in- » tention : sera-ce la douleur, la joie, la crainte, la » fierté? chaque note devra reproduire ces sentimens » divers; et il y a pour tous un genre de musique et » de cadence qui les distingue. La douleur se tra- » duira par une musique lente et plaintive, mais belle » à force de mélodie; la joie, au contraire, sera ex- » primée par une mesure vive, un peu dans le genre » de la sauteuse, hardie, montant et descendant » beaucoup, la crainte sera rendue par une cadence » coupée, la même note se répétant plusieurs fois de » suite; mais de temps en temps sa voix tombera. » La fierté sera très-bien mise en musique par un » arrangement de notes qui fassent chanter avec » emphase. Nous ne pourrons traiter tous les senti-

» mens en particulier : arrêtons-nous donc au
» dernier, puisque c'est celui-là que nous avons sous
» les yeux. L'emphase, disons-nous, doit marquer la
» fierté dans la bouche de ce pacha du Caire, si fier
» de sa richesse, de sa puissance et de son orgueil
» même. M. Panseron a rendu cette emphase par
» des transitions très-tranchées et des changemens
» de ton perpétuels : il traîne la voix sur certains
» mots ; mots qui marquent sa puissance et son au-
» torité ; souvent il saute plus d'une octave, ce qui
» pourrait assez montrer l'idée qu'il a de sa force et
» de sa puissance. Voilà pour la musique. Quant aux
» paroles, il faut les couper autant que possible.
» Ainsi, entre le refrain et le premier couplet, ou réci-
» proquement (car on met l'un avant ou après l'au-
» tre, et réciproquement, selon l'intention), il est bon
» de laisser se reposer la voix, d'autant plus que cela
» repose aussi les auditeurs, par une sorte de ritour-
» nelle qui ne sorte pas de l'intention. Dans la ro-
» mance qui sert de base à ces observations, le re-
» frain est au commencement, et il faut remarquer
» que le refrain n'exprime que la vanité, tandis que
» les couplets expriment la cause de cette vanité ; et
» comme il est naturel qu'un homme vain com-
» mence par se vanter, M. Panseron l'a fait com-
» mencer par là. Enfin l'on a toujours soin de chan-
» ger les dernières mesures, afin d'éviter la mono-
» tonie. »

Développement d'une pensée. — Ce qui a été dit à ce sujet dans l'étude des langues est en tous points applicable à la musique. Ainsi, le choix d'une pensée musicale étant fait, l'élève en développe d'abord les parties les plus saillantes, en passant dans des tons donnés, puis en revenant sur chaque note pour faire de même, selon l'effet qu'il veut produire. Au surplus, par les exercices précédens, il a reconnu la manière

dont le musicien étend ses idées, et il n'a plus qu'à appliquer ses remarques.

C'est dans ces développemens aussi qu'on peut exiger de l'élève qu'il fasse successivement usage de toutes les batteries, de tous les accompagnemens, de tous les chants, de tous les genres, de toutes les formes de traits, en un mot, de tout ce qu'il a vu et appris.

Composition d'une sonate. — C'est toujours la même marche; notre modèle est la sonate de Beethoven, intitulée : Les *adieux*, l'*absence* et le *retour*. On en fait l'analyse, on cherche à comprendre l'intention de l'auteur; pourquoi il développe tel ou tel sentiment, pourquoi il change de ton, pourquoi il revient à un de ceux qu'il a déjà fait entendre, pourquoi il emploie telles ou telles liaisons d'idées; en un mot, on cherche à se rendre compte de tout ce qui entre dans la composition de la sonate : alors on imite; c'est-à-dire qu'après avoir choisi un fait, et en avoir médité les circonstances principales, on suit la forme de Beethoven pour communiquer les sentimens qu'elles ont excités dans l'ame. Les différences dans la composition sont suffisamment indiquées par les nuances des deux sentimens, celui de l'auteur et celui qu'on veut rendre (1). Pour que ce travail soit d'abord plus facile, on peut ne demander qu'une imitation matérielle; ainsi l'élève prendra une pensée musicale quelconque, et sans s'arrêter au sentiment, la transformera de la même manière que l'auteur a transformé la sienne : ce qui lui mettra bien dans la tête le plan d'une sonate. Ce résultat obtenu, il reprendra l'exercice comme on l'a dit plus haut.

---

(1) Voir le *Manuel* de musique, par deSéprés. Voir aussi, pour la composition de la sonate, l'ouvrage de Grétry sur la musique.

Nous ne nous étendrons pas davantage sur les *compositions de détails;* pour toutes celles qu'on voudra faire, et dont nous n'avons pas parlé, on appliquera les indications précédentes, qui sont conformes à celles qu'on a vues dans l'étude des autres langues. Nous nous arrêterons seulement aux *fugues* et aux *variations* sur un thème, à cause de la prétendue difficulté des premières, et parce que les *variations* forment souvent le sujet des improvisations des élèves.

On parvient à faire composer une *fugue* comme tout autre morceau de musique. En effet, on dit aux élèves d'étudier les *fugues* qui se trouvent à la fin de la méthode d'Adam (et on sait maintenant ce que nous entendons par étudier); puis on leur demande d'écrire leurs réflexions sur la facture de ces sortes de compositions musicales. Ces réflexions deviennent nécessairement des règles qu'il s'agit de faire appliquer.

Voici le travail d'un élève sur ce sujet.

Manière de faire une fugue.

La plupart des musiciens regardent la *fugue* comme une chose extrêmement difficile à composer, et impossible même à ceux qui n'ont point long-temps étudié l'harmonie et le contre-point. Ils supposent même qu'il faut un talent ou un génie supérieur aux autres pour y parvenir. Les élèves de l'enseignement universel, habitués toujours à réfléchir sur les faits et à les examiner avec une attention scrupuleuse, ne trouvent rien d'impossible, sans cesse stimulés par cet axiome : *Qui veut, peut.*

En effet, la fugue n'est pas plus difficile à composer que des variations ou un morceau quelconque de piano.

Il suffit d'avoir réfléchi quelque temps sur une fugue et cherché la manière employée par l'auteur pour atteindre son but. La fugue se compose d'un motif quelconque, d'un petit nombre de mesures, et qui se répète par imitation dans plusieurs tons différens. Ainsi, par exemple, on commence à jouer le motif de la main droite seule, et après quelques mesures, on recommence ce même motif de la main gauche, dans un ton assorti à ce que fait la main droite.

Après avoir répété le motif dans les deux parties, on le varie et on l'augmente en ajoutant des tierces, en le jouant en octaves et de diverses manières.

Puis on peut faire quelques roulades ou traits de la main droite, sans toutefois s'écarter du motif, que l'on doit toujours entendre par des notes soutenues ou des syncopes dans la basse. Pour la terminer on peut prendre des renversemens d'accords ou des roulades en sens contraire, en suivant toujours le rhythme de la fugue. Mais dans tout le cours du morceau, ce à quoi on doit faire le plus d'attention et donner le plus de soin, c'est l'unité.

En un mot, la fugue n'est autre chose que le développement d'une expression musicale qui doit se baser sur très-peu de notes. Une fois cette base établie, le reste est très-facile.

Outre que la fugue est regardée comme un ouvrage de beaucoup de mérite, on peut encore s'en servir d'une manière avantageuse en l'employant dans un morceau de piano.

Je ne sais si j'aurai atteint le but que je me suis proposé; car il y a peu de temps que je suis l'enseignement universel, et ôter la prévention contre les fugues n'est pas un chose très-facile. Trop heureux si j'ai pu éclaircir quelque peu les opinions sur ce sujet

et avoir fait comprendre mieux la manière de composer une fugue.

Justification.

Comme l'enseignement universel fait toujours prouver à ses élèves ce qu'ils avancent, je justifie tout ce que j'ai dit plus haut par la *fugue* de Mozart, qui se trouve dans la méthode d'Adam.

J'ai vu que la composition de cette œuvre de Mozart était tout-à-fait analogue à la manière que j'indique, et d'après cela, tout ce que j'ai dit est complètement justifié. En effet, j'ai analysé cette fugue, et j'ai trouvé qu'elle n'était basée que sur un petit nombre d'accords dont tout le reste n'est que l'amplification ou le développement, etc., etc.

Variations sur un thème. Pour cette espèce de composition, on se conduit absolument comme pour toutes les autres. En conséquence, on se rend compte de la forme d'un air varié, et on imite. Nous faisons étudier, par exemple, la *Tyrolienne* de Herz; c'est-à-dire que l'élève recherche comment l'introduction ainsi que les variations se rapportent au thème, quelles sont les parties développées et par quels moyens elles le sont.

Après avoir déduit quelques observations générales, il essaie immédiatement à les appliquer. Voici de quelle manière il peut s'y prendre :

Supposons qu'il veuille varier le thème : *Partant pour la Syrie*. Il commence d'abord par indiquer le caractère ou le sentiment général du morceau. S'il croit y reconnaître un tableau d'adieux, il voit tout de suite que la composition renferme : 1° regrets; 2° tendresse; 3° découragement; 4° espoir; 5° vœux.

Ce sont autant de nuances de sentimens pour

chacune des variations dont il calquera la forme sur celles de Herz.

L'introduction fera une sorte d'exorde, une ébauche de tous ces sentimens, et le *finale* pourra être dans ce cas une *marche guerrière*.

Cet exercice sera renouvelé aussi souvent qu'il sera possible, et quelquefois par écrit. Du reste, les formes ou les plans des variations deviendront plus nombreux à mesure que l'élève lira et étudiera une plus grande quantité de musique.

Nous allons terminer cet article en parlant de l'improvisation d'un *sentiment*. Il faut que, pour cela, l'élève se pénètre bien de ce que peut rendre la langue musicale; il faut qu'il réfléchisse à la manière dont elle est employée par les compositeurs; en remontant ainsi des effets aux causes, il apprêciera l'*art* du musicien, et pourra l'appliquer à son tour. Ce nouveau point de vue, cette réflexion sur ce qu'il sait, donneront à l'élève une juste idée de toutes les ressources qu'il possède; il se sentira musicien et capable de transmettre dans ce langage nouveau toutes les émotions de son ame.

Voici d'abord une manière d'envisager la musique comme langue :

« Un objet quelconque, le premier fait venu fournira des sujets d'improvisation ou de composition; » car l'homme, étant ému à la vue de toute chose » qu'il regarde avec attention, il peut chercher à » émouvoir ses semblables de la même manière, en » leur communiquant les diverses émotions qu'il » éprouve.

» Mais telle est la différence sensible de la langue » musicale avec toutes les autres, que celle-là ne sau» rait donner une idée exacte des choses matérielles, » et qu'elle se borne à dépeindre les sentimens que » la vue de ces choses suggère; et c'est dans ce sens

» qu'il faut entendre, que le premier fait venu est
» susceptible d'inspirer le musicien. Il m'est impos-
» sible de dire en musique ce que c'est qu'un arbre;
» je puis seulement exciter dans l'ame les mêmes
» sentimens que j'éprouve en le voyant. De même
» encore, je n'ai pas les moyens de présenter le ta-
» bleau exact de la douleur de Calypso, de parler de
» cette déesse, d'Ulysse, du vaisseau qui se dérobe
» aux yeux; mais je communiquerai les divers sen-
» timens qu'éveillent en moi les regrets de l'im-
» mortalité, l'immobilité de la personne affligée, la
» vue des larmes qu'elle répand, le silence des per-
» sonnes qui l'entourent, etc.

» Le sommeil, le calme de la nuit, la solitude, et
» le silence même, entrent dans les tableaux de la
» musique. On sait que le bruit peut produire l'effet
» du silence, et le silence l'effet du bruit, comme
» quand on s'endort à une lecture égale et monotone,
» et qu'on s'éveille à l'instant qu'elle cesse. Mais la
» musique agit plus intimement sur nous, en excitant
» par un sens des affections semblables à celles qu'on
» peut exciter par un autre; et comme le rapport ne
» peut être sensible que l'impression ne soit forte, la
» peinture dénuée de cette force ne peut rendre à la
» musique les imitations que celle-ci tire d'elle. Que
» toute la nature soit endormie, celui qui la con-
» temple ne dort pas, et l'art du musicien consiste à
» substituer à l'image insensible de l'objet celle des
» mouvemens que sa présence excite dans le cœur du
» contemplateur. Non seulement il agitera la mer,
» animera les flammes d'un incendie, fera couler les
» ruisseaux, tomber la pluie et grossir les torrens;
» mais il peindra l'horreur d'un désert affreux, rem-
» brunira les murs d'une prison souterraine, cal-
» mera la tempête, rendra l'air tranquille et serein,
» et répandra de l'orchestre une fraîcheur nouvelle

» sur les bocages. Il ne représentera pas directement » ces choses, mais il excitera dans l'ame les mêmes » sentimens qu'on éprouve en les voyant, etc.

» D'après tout ce qui vient d'être dit, on pourra » exercer les élèves à la composition ou à l'improvi- » sation, en leur donnant chaque fois un paragraphe » de Télémaque (par exemple) à imiter; ils se ren- » dront compte des sentimens que chaque détail ex- » cite en eux, et c'est à transmettre ces sentimens » que leurs essais et tous leurs efforts devront tendre. » Il y aura *variété* à cause des nuances diverses » qui proviendront des différentes circonstances du » même fait; et l'*unité* résultera de l'examen attentif » de ce fait. »

On comprend que toute sorte de livres, de tableaux, etc., peut fournir des sujets d'improvisation; mais pour que les sentimens de l'élève soient communiqués avec l'effet convenable, il est nécessaire qu'ils le soient avec les formes admises. On se rendra compte de celles de la sonate de Beethoven, des études de Bertini, du concerto, en un mot, de tout ce qu'on sait par cœur. L'élève choisira, selon l'occurrence, et sans doute jugera souvent à propos de faire des combinaisons nouvelles de ces différens morceaux.

Nous croyons encore devoir citer un exemple d'un travail qu'on demande aux élèves avant l'improvisation : ce sont des remarques sur les compositions qu'ils prennent pour modèles. Malgré l'imperfection du travail cité, on pourra apprécier tout le parti à en tirer.

Réflexions sur la sixième étude de Bertini.

Je vois qu'elle est destinée à faire faire de la main droite un chant et en même temps un accompagne-

ment. Je crois que c'est un très-bon exercice, car il habitue l'élève à écarter les doigts.

Une étude comme les gammes et autres exercices est destinée à faire vaincre aisément toutes les difficultés du doigté. La différence qui existe, c'est que les premiers sont faits pour les commençans (d'après l'ancienne méthode), tandis qu'elle est composée pour les élèves d'un degré plus avancé, et qu'elle charme l'oreille par son chant mélodieux, qui exprime tantôt la joie, tantôt la douleur. Enfin c'est suivant le sentiment qu'on s'est proposé au commencement, et que l'on rend le mieux possible. Ainsi, par exemple, la douleur. Eh bien! toute cette étude tend à exprimer l'espérance éteinte au fond du cœur; chaque phrase, chaque mesure, chaque note exprime son sentiment; ainsi l'auteur a rendu à merveille le sentiment qu'il s'est proposé en faisant son morceau. Je vois qu'il a peint la douleur en faisant des accords liés, joués lentement; puis il a composé son morceau dans un ton lugubre qui est la mineur. Je dis lugubre, parce qu'il exprime parfaitement le désespoir et la douleur. Mais au milieu de cela, on aperçoit un moment d'espérance; là il y a un majeur, et c'est alors que Bertini fait, pendant un moment, un motif tendre, qui est plein de mélodie; mais hélas! ce moment si court est bientôt passé. Enfin, au bout de quelques instans, l'espérance cesse peu à peu et s'éteint. Alors la douleur revient, et tout se termine par un morendo.

Cette étude est difficile à bien exécuter; d'abord parce que la main droite a deux parties à faire, et ensuite qu'il est difficile de bien rendre l'expression du sentiment.

Je crois que ces études seraient excellentes pour ajouter aux cinquante airs de la méthode d'Adam, par

les élèves qui auraient assez de courage pour aborder franchement les difficultés.

Réflexions sur une autre étude de Bertini. (La huitième en *mi*).

« Les accords de cette étude semblent d'abord » vagues et comme faits au hasard; peu à peu ils » prennent un caractère distinct, et l'on entend un » chant élégiaque, doux et semblable à ces vagues » douleurs, privilége des intelligences d'élite que » Dieu a jetées dans la voie d'épreuves et de souf- » frances que l'on nomme l'art. Le piano exprime » ces découragemens sans motif qui brisent et abat- » tent, ces tristesses telles que Jésus en subit au jar- » din des Oliviers, en face du calice suprême, et qui » lui faisaient avouer aux anges que *son ame était triste* » *jusqu'à la mort*... Puis tout-à-coup une plainte dé- » chirante s'échappe, surgit, éclate, expression d'un » désespoir long-temps contenu, lamentation d'un » cœur brisé qui demande grâce ! Les sanglots de » l'accompagnement étouffent parfois ce cri; mais » bientôt il revient, il domine la basse ; il se jette à » travers les accords frémissans des gammes éplorées. » Puis tout le tumultueux désordre s'affaisse, les » sons expirent, et font penser à une ame plongée » dans le plus amer découragement. »

Dès que l'élève a de la sorte réfléchi sur les formes des compositions, il cherche à faire l'application de ses remarques dans ses improvisations journalières. Le premier passage venu de Télémaque lui en fournira le texte, c'est-à-dire qu'il y trouvera la source d'un sentiment. C'est cette impression qu'il fera en sorte de communiquer en expliquant ensuite et la forme musicale qu'il a prise et la succession des tons qu'il a employés. La répétition de cet exercice

donnera l'aisance et la facilité nécessaire pour parler en musique comme dans toute autre langue. Un exemple va montrer la justification journalière à demander à l'élève.

Supposons que le sujet de l'improvisation soit le passage du quatrième livre commençant par ces mots : *Ainsi mes yeux commençaient à s'obscurcir, mon cœur tombait en défaillance*, etc. Après avoir exprimé les sentimens qu'il a reconnus, l'élève en donne la justification suivante :

Improvisation sur le quatrième livre de Télémaque. — Justification.

« Après avoir étudié les divers sentimens qui se » passent dans l'ame de Télémaque, j'ai vu que le » principal était les remords; et que dans les re» mords se trouvaient la douleur, la fureur, le décou» ragement, le trouble et le tourment.

» J'ai voulu faire le tableau d'une ame agitée par » ces divers sentimens.

» J'ai insisté long-temps sur le trouble, parce que » je dois dire que Télémaque en a beaucoup, puis» qu'il désire la mort; je n'ai pas insisté, au contraire, » sur le découragement, parce que j'ai vu qu'il était » plutôt agité par la fureur. Pour tous ces sentimens, » j'ai pris des tons différens. Ainsi, pour exprimer » les remords, j'ai choisi le ton d'*ut* mineur; ensuite, » pour passer des remords à la douleur, j'ai pris le » ton de *si* bémol; j'ai passé en *mi* bémol pour ex» primer le découragement, et en *ut* mineur pour » exprimer la fureur.

» Ensuite j'ai vu Télémaque retrouvant Mentor; » j'ai étudié de nouveau ce qui se passait dans le » cœur de l'homme qui a une vive joie, et j'ai vu

» qu'il y avait aussi de l'émotion, de l'espérance et » de l'inquiétude.

» Pour exprimer cette joie vive, j'ai pris le ton de » *sol*; de *sol* je suis passé en *la* bémol pour exprimer » de l'émotion; pour dépeindre l'espérance, j'ai » pris le ton de *fa*, et pour rendre l'inquiétude, le ton » de *si* bémol; pour exprimer les remords, j'ai pris le » ton d'*ut* mineur, parce que j'ai vu que ce ton les » exprimait dans la troisième page du morceau » *de salon* de Weber.

» J'ai pris le ton de *si* bémol pour exprimer la dou- » leur, parce que je l'ai vu dans le quarante-troisième » air de la méthode; j'ai passé en *mi* bémol pour » exprimer le découragement, parce que je l'ai vu » dans la troisième page du concerto de Ries.

» J'ai pris le ton de *sol* pour exprimer cette joie » vive, d'après la sixième variation de *la vio-* » *lette;* j'ai pris le ton de *fa* pour exprimer de l'es- » pérance, parce que je l'ai vu dans la *Tyrolienne* » de Hertz; pour exprimer de l'inquiétude, j'ai pris » le ton de *si* bémol, parce que je l'ai vu dans le qua- » rante-unième air de la méthode, et pour exprimer » l'émotion, j'ai pris le ton de *la* bémol, comme » dans la huitième étude de Bertini; ensuite je suis » revenu au même ton et à ma première idée, qui » est le remords, parce que je vois qu'il en reste en- » core à Télémaque. Afin que l'improvisation ne soit » pas monotone, j'ai pris la forme des morceaux qui » exprimaient les sentimens que j'avais trouvés dans » le passage de Télémaque. »

L'habitude d'improviser donnera à l'élève un aplomb et un élan dont il ne se serait pas cru capable s'il s'était borné à exécuter la musique des autres, au lieu que cette exécution même se ressentira bientôt des essais que l'on fera pour rendre ses propres sentimens

Les différens exercices que nous allons encore indiquer sont autant d'occasions nouvelles d'ajouter aux ressources musicales et d'étudier l'*art* de l'improvisation.

RÉFLEXIONS.

Tout ce qui précède prouve qu'en musique, comme en toute autre langue, il est utile de faire réfléchir l'élève sur les divers morceaux qu'il joue, d'en étudier la composition, c'est-à-dire de se pénétrer d'abord de l'intention de l'auteur et de juger ensuite la manière dont il a rendu cette intention. L'opinion exprimée dans ce cas par l'élève est ce que j'appelle *réflexions*. Quelques exemples de ce travail fait par écrit, donneront une idée, quoique imparfaite, de ce qu'on peut attendre d'un grand exercice et d'une attention soutenue.

RÉFLEXIONS SUR UN PASSAGE DE ROBERT LE DIABLE.

Tous les arts sont faits pour exprimer les sentimens de l'homme. Le dessin, la sculpture, la peinture, les expriment par la représentation des objets, et les transmettent à l'ame par la vue ; mais je trouve que la musique impressionne plus vivement ses auditeurs : elle émeut, elle transporte ; tantôt, par une mélodie simple et harmonieuse, elle fait entendre le chœur céleste des anges ; tantôt, par une harmonie bruyante et par des effets singuliers, elle représente les enfers, le chœur des démons. Ce qui m'a porté à dire que la musique impressionnait davantage, c'est aussi parce que j'ai vu beaucoup de personnes pleurer de joie, étant émues par la musique, tandis que je n'ai pas encore vu le fait pour la peinture. Cet art rend bien

une circonstance, mais la musique dépeint la vie entière d'un homme, ses passions, sa joie ou sa douleur, son bonheur ou ses infortunes. Examinons pour un instant un passage de *Robert le Diable*, pour montrer comment on doit étudier et rendre le sentiment que le poëte a voulu exprimer.

Robert le Diable est certainement un ouvrage d'un rang supérieur; il est surtout merveilleux pour l'expression du sentiment, l'harmonie, les effets et l'originalité de la musique; c'est sous ces quatre rapports que nous allons envisager la valse infernale.

Considérons d'abord ce morceau sous le rapport du sentiment.

Voici les paroles :

BERTRAM.

De ma gloire éclipsée,
De ma splendeur passée,
Toi seul me consolais;
C'est par toi que j'aimais,
O mon fils! ô Robert!
Pour toi, mon bien suprême,
J'ai bravé le ciel même,
Pour toi je braverais l'enfer.

CHŒUR DES DÉMONS.

Noirs démons, fantômes,
Oublions les cieux;
Des sombres royaumes
Célébrons les jeux.
Gloire au maître qui nous guide,
A la danse qu'il préside.

L'idée était belle, et le compositeur l'a bien rendue; les six mesures du commencement, dont les trois premières sont d'une seule note, et les trois autres de deux notes rendent parfaitement la valse, qui s'anime peu à peu et par gradation; ensuite tout, jusqu'au

solo de Bertram, exprime les danses infernales, les cris; en un mot, c'est la peinture fidèle de ce qui se passe à l'enfer dans un jour de sabbat; alors Bertram chante un *majeur*, où il invoque Robert son fils; il s'est radouci dans ce moment; le chant est gracieux et d'une mélodie suave; il contraste avec les cris des démons qui se font entendre sous le théâtre par des *si* répétés. Le chœur des démons recommence, puis la musique représente l'incertitude et l'embarras de Bertram, qui cesse peu à peu pour arriver avec force au *douze-huit* en *si* majeur; alors c'est un *agitato* complet, de plus en plus vif, qui peint parfaitement l'agitation de Bertram, qui est hors de lui-même, et tout inspiré par les esprits infernaux. Enfin il se précipite dans la caverne, avec une musique bruyante, qui exprime les acclamations avec lesquelles Bertram est reçu dans l'enfer, le tumulte et la fin de l'orgie diabolique.

L'harmonie est riche dans tout ce morceau; les accords sont remarquables, surtout dans le commencement, et le chœur en *si* majeur; le ton est parfaitement choisi, et la transition de *si* mineur en *si* majeur est heureuse.

Il y a aussi des effets dans quelques endroits pour marquer davantage le sentiment; ainsi, dans le chœur, il est à remarquer un *sol* naturel qui est joué avec un *fa* dièze, ce qui fait une dissonance d'un pouvoir magique. L'originalité des mesures qui précèdent le *majeur* est aussi à remarquer.

Enfin, dans tout le morceau, il n'existe que des combinaisons neuves qui donnent un caractère d'originalité à la musique, et constituent le mérite du compositeur.

De ce court examen d'un morceau qui demanderait beaucoup de détails, nous pouvons conclure que, pour composer un morceau de chant, soit

chœur, soit solo, il faut : 1° rester dans l'unité, et rendre entièrement le sentiment qu'on veut exprimer ; 2° trouver des motifs originaux et riches d'harmonie ou d'effets simples, selon la circonstance ; 3° entremêler la musique d'effets, lorsqu'il le faut pour rendre le sentiment avec plus de force.

Je pense qu'en remplissant ces trois conditions, la musique sera parfaite : car c'est ainsi que l'auteur de *Robert le Diable* a composé ce bel ouvrage et s'est acquis la gloire qu'il mérite à juste titre.

Un soir dans les montagnes, par F. Liszt.

(Recherche de l'*art.*)

Liszt, nommé à si juste titre le *roi des pianistes*, s'est montré compositeur dans ce morceau. Il a bien développé les nuances du sentiment, qui exprime la mélancolie et la tristesse ; au moins il y a de l'unité ; ce n'est pas comme dans certains morceaux, où l'on ne distingue rien, et par conséquent où il n'y a point de chant ; ce n'est plus cela ; ici, chaque phrase, chaque mesure, chaque note exprime son sentiment, chose rare chez Liszt, qu'il me soit permis de le dire. Je citerai un morceau de lui sur une cavatine de Paccini, dans lequel il s'est surpassé, tant pour la mélodie que pour l'harmonie ; il y a vraiment des traits de basses qui sont remarquables par les vibrations harmonieuses qu'elles produisent. Enfin lorsque Liszt exécute un morceau pareil, on peut dire : C'est un sentiment profond joint à une exécution vigoureuse.

Revenons au premier morceau.

En exécutant ce morceau, on croit se trouver au milieu des montagnes ; on entend tour à tour les chants des bergers, les cris et les sonnettes des troupeaux qui dominent tout le tableau.

Pour bien comprendre tout ce qu'il y a de sentiment dans cette heureuse production, il faut avoir habité les campagnes ; alors vous trouverez dans chaque accord, dans chaque modulation, tout ce que la simplicité de la vie des champs possède de charmes.

Rien ne manque à ce charmant tableau champêtre.

Après le calme d'une belle journée, le tonnerre, que l'on n'entend d'abord que dans le lointain, vient troubler le repos des paisibles habitans des montagnes. Les roulemens prolongés, joints à la pluie et au vent, font un effet magique.

Liszt, dans ce passage, a très-bien imité les éclairs, le vent et la pluie, ces trois choses essentielles dans un orage. Il a fait entendre, tantôt que l'orage cesse peu à peu, puis qu'il revient ; ensuite qu'étant fatigué de gronder, il se lasse peu à peu, sa force l'abandonne : alors on n'entend plus que quelques faibles roulemens au loin ; puis il y a un grand silence, et enfin le calme revient comme au commencement. Ceux qui avaient été cachés reparaissent, les bergers sortent leur troupeau, et enfin tout est tranquille.

Il y a là un moment de joie et de bonheur que l'auditeur partage comme malgré lui.

AUTRES RÉFLEXIONS.

Tout est dans tout.

Quelque ouvrage qu'on examine, quel que soit l'art dans lequel on cherche la marche de l'auteur, on verra que partout elle est la même. Le musicien, le peintre, le poète expriment tous trois leurs sentimens : l'un par les sons, l'autre par les couleurs, celui-

là par les mots. Cependant tous trois arrivent à leur but, et rendent leurs pensées aussi bien dans chaque partie. C'est pour montrer cette uniformité de l'esprit humain dans toutes ses productions, que j'entreprends de l'examiner dans l'élégie de la *Chute des feuilles*, par Millevoye, et dans la *Dernière pensée* de Weber. Je vais faire voir d'abord ce que l'auteur veut exprimer dans chacun de ces morceaux, et ensuite montrer les moyens qu'il emploie pour parvenir à son but.

Millevoye, dans son élégie, fait la description d'un jeune malade, qui revoit pour la dernière fois le bois cher à ses premiers ans, qui fait retentir les lieux de son enfance de ses gémissemens plaintifs; il pense au désespoir de sa mère lorsqu'elle apprendra son trépas. Tout-à-coup une douce consolation se répand dans son ame; une lueur d'espérance vient ranimer pour un moment son cœur abattu; il songe à celle qu'il aime; il ose croire qu'elle viendra répandre quelques larmes sur sa tombe; mais bientôt, que vois-je?... Hélas! il n'est plus.

L'auteur a merveilleusement rendu le sentiment triste qui règne dans tout ce morceau. Il se sert de l'allégorie de l'automne qui fait tomber les feuilles, pour dépeindre la maladie qui tranche le fil des jours de ce jeune homme. Il représente agréablement la verdure qui se flétrit, le pampre du coteau qui se meurt à mesure qu'il est atteint de la froide haleine du vent; enfin la terre qui est jonchée de la dépouille des bois, et le jeune malade qui tombe avec la dernière feuille de l'automne.

Voilà les moyens dont il se sert pour faire la peinture de ce tableau; voilà les couleurs qu'il étale avec grâce pour rendre son sujet; il s'appesantit encore sur le sentiment par l'harmonie, les contrastes, les répétitions. Ainsi quelle harmonie lugubre dans ces

mots : *jauniront encore?* quelles répétitions sublimes dans ces vers :

> Plus *pâle* que la *pâle* automne,
> Tu t'inclines vers le tombeau !

Et plus loin :

> *Tombe, tombe,* feuille éphémère !

Passons maintenant à Weber. Il a écrit sa *Dernière pensée* quelques instans avant sa mort. Il veut rendre dans ce morceau la douleur profonde que tout homme éprouve au moment du trépas, quelles que soient d'ailleurs les causes qui l'occasionnent. Voyons aussi les moyens employés par ce compositeur. D'abord, les accords liés à une seule note, et qui se répètent dans toute la première reprise, peignent l'ame du mourant, ses sanglots, ses plaintes; quelques-uns même vont en *crescendo*, pour faire voir un surcroît de douleur. En entendant jouer cette première reprise, on voit aisément la douleur profonde, mais on ne peut reconnaître celle d'un mourant. Remarquons l'ingénieux moyen que Weber emploie pour faire voir cela. Dans sa seconde reprise, la scène est déchirante; des notes basses font entendre au loin le son funèbre de la cloche des morts; les inflexions de sons, les dissonances, sont mises en jeu pour faire ressortir la confusion, l'épouvante qui règne autour de lui. La troisième reprise change de ton : la mélodie est suave, elle est faite, à ce que je pense, pour montrer les voix célestes qui appellent ce grand homme dans les cieux pour lui donner la palme de la gloire et de l'immortalité.

Voilà comment Millevoye et Weber ont rendu leurs pensées; voilà les moyens dont ils se sont servis pour peindre leurs sujets. C'est ainsi que tout homme compose. Il invente d'abord son sujet, puis il cherche les moyens propres à l'exprimer suivant son inten-

tion ; c'est par-là que tous les hommes se ressemblent dans leurs ouvrages, et c'est ainsi que l'esprit est uniforme dans toutes ses productions.

RAPPROCHEMENS.

On peut demander aux élèves d'indiquer la marche à suivre pour l'étude de la musique, d'après celle qu'ils ont suivie même pour la langue maternelle. Voici un exemple de ce travail. On y remarque la parfaite analogie qui se trouve établie entre les deux langues, et l'utilité que les élèves peuvent retirer de ces espèces de rapports, où l'homme artiste (et quelquefois l'objet de ses études) est toujours reconnu semblable à lui-même.

EXERCICES A FAIRE SUR L'ÉPITOME.

LANGUES.	PIANO.
1. Répéter de suite depuis le premier mot jusqu'au dernier.	1. Répéter de suite depuis le premier air jusqu'au dernier.
2. Répéter par cœur.	2. Répéter par cœur.
3. Écrire la répétition du soir par cœur.	3. Écrire une partie de la répétition par cœur.
4. Nommer un mot au hasard et continuer la phrase.	4. Prendre une mesure au hasard et continuer l'air.
5. Lorsque dans le nouveau on trouve quelque chose que l'on ne comprend pas, le rechercher en faisant la répétition.	5. Quand dans ce qu'on déchiffre il y a quelque chose qu'on ne comprend pas, comme traits, mesure, etc., le rechercher en faisant la répétition.
6. Dire un mot dans une langue et que l'élève le répète de suite dans l'autre.	6. Jouer une mesure aussitôt qu'elle a été montrée.
7. Dire une phrase dans une langue et la phrase suivante dans l'autre.	7. En jouant par cœur, se figurer suivre sur la musique et reprendre telle mesure, telle ligne.

LANGUES.	PIANO.
8. Comparer les phrases et les mots entre eux.	8. Comparer les airs comme composition, intention, etc.; les mesures comme notes, etc.
9. Apprendre l'orthographe.	9. Dire par cœur les silences, noires, etc., dont est composée une mesure.
10. Remarquer les phrases où se trouvent les mêmes mots, le même sens, etc.	10. Remarquer les reprises où se trouvent les mêmes mesures, mêmes notes, accords, etc.
11. Dire quelles remarques on a faites sur un alinéa.	11. Dire quelles remarques on a faites sur un air.
12. Nommer tous les verbes, noms, etc, d'un alinéa.	12. Nommer toutes les mesures qui se ressemblent, pour les croches seulement, etc., dans le même air.
13. Comparer les parties radicales et les terminaisons entre elles.	13. Comparer le commencement et la fin des reprises; souvent des airs ont une partie qui se ressemble; voir ce que fait chaque air en s'éloignant de cette partie pareille.
14. Raconter.	14. Raconter sur le *piano*.
15. Faire le plan.	15. Faire le plan d'un air.
16. Raconter l'enchaînement des phrases.	16. Raconter un air en paroles.
17. Imiter.	17. Imiter et faire des variations.
18. Comparer les idées qui se ressemblent dans différens auteurs, la manière dont elles sont rendues et les différences qui existent.	18. Comparer les passages qui se ressemblent de différens auteurs, voir comment ils ont rendu la même idée et les différences qui existent.
19. Faire sa grammaire.	19. Faire ses principes.
20. Prendre des phrases éparses.	20. Prendre des passages çà et là.
21. Dire ses moyens de composition.	21. Dire à quels airs ou mesures on a pensé en improvisant.
22. Chercher des sujets de narrations.	22. Chercher dans le Télémaque des sujets de compositions.

LANGUES.	PIANO.
23. Remarquer les idiotismes.	23. Remarquer les compositions qui s'éloignent de l'usage; la valse infernale, par exemple.
24. Il faut savoir la répétition imperturbablement.	24. Il faut savoir la répétition imperturbablement.
25. Raconter.	25. Raconter.
26. Improviser.	26. Improviser.
27. Composer par écrit.	27. Composer un air sans s'aider du piano.
28. Composer des phrases avec les mots qu'on sait dans la répétition.	28. Composer des airs avec des mesures de la répétition et les lier ensemble par sa composition.
29. Quand on nomme un mot, dire toutes les phrases où il se trouve, lui ou ses dérivés.	29. Quand on entend une mesure, dire à quel air elle appartient, et tous les airs où il y en a qui lui ressemblent.
30. Trouver dans la répétition des exemples de la grammaire.	30. Trouver dans la répétition des exemples des principes.

Étendons encore ce rapprochement par quelques considérations intellectuelles. Ce sera, du reste, une espèce de résumé de la méthode pour la musique.

Tout est dans *tout*.

Je pars de là, et je dis en moi-même : 1° Je sais *lire* la langue latine, grecque, ou, etc. 2° Je sais *écrire* mes pensées et mes sentimens en latin. 3° Je commence à savoir *composer* en latin. 4° Je commence à *improviser*. Voilà quatre actes intellectuels ; il me reste à y rapporter ceux que je ne connais pas en musique et que je veux apprendre.

Il faut que j'étudie, par exemple, une composition de sentimens écrits dans la langue musicale *comme* j'ai étudié un livre écrit dans la langue que je connais.

1° Dans un livre, je dois étudier chaque lettre (*a* ou *r* ou *w*, etc., etc.), en un mot, je dois connaître

chaque alphabet, chaque forme élémentaire des peintures de la pensée; *de même*, en musique, je dois étudier chaque note.

2° Dans un livre, je dois étudier chaque syllabe et tous les radicaux, toutes les parties principales, toutes les clefs des mots; *de même*, en musique, je dois étudier chaque réunion de notes.

3° Dans un livre, je dois étudier chaque mot (*Calypso*, où ceux qui savent le grec retrouvent l'idée *cacher*); *de même*, en musique, je dois étudier tout assemblage de notes qui exprime un sens.

4° Dans un livre, je dois étudier chaque réunion de mots (saisi de douleur, abattu par la douleur); il y a synonyme dans ces expressions, qui s'emploient pourtant dans des circonstances différentes; *de même*, en musique, je dois étudier chaque expression des sentimens analogues.

5° Dans un livre, je dois étudier chaque phrase, chaque proposition, chaque locution (*d'où vous vient cette témérité, etc.*); *de même*, en musique, chaque phrase, chaque mesure.

Il y a des exemples de cette manière d'étudier la musique dans les solfèges et dans les livres sur le contre-point, etc., *comme* il y en a dans les grammaires, les rhétoriques, les logiques.

6° Dans les langues connues (anglais, allemand), on doit étudier la manière d'exprimer chaque opinion, chaque pensée. (Un jeune homme qui aime à se parer vainement comme une femme est indigne de la gloire.) Voyez des exemples dans les livres de morale, de métaphysique, de politique, de religion, de mythologie, d'économie politique, etc., en un mot, dans les sciences d'improvisation, c'est-à-dire qui ne sont pas exactes; *mais* on ne peut pas étudier en musique les opinions, les pensées; car c'est une langue supplémentaire pour les sentimens seulement.

7° Dans un livre, on doit étudier chaque paragraphe, chaque discours, exorde, péroraison, etc.; *de même*, on doit étudier, en musique, chaque reprise, chaque partie du morceau, introduction, finale, etc.

8° On doit étudier une composition littéraire dans son ensemble, rapporter les livres entre eux; *de même*, on doit étudier un morceau de musique dans son ensemble et rapporter les compositions musicales entre elles.

En dernière analyse,

Je dois étudier la valse infernale écrite dans la langue supplémentaire musicale, *comme* je dois étudier un acte quelconque de l'intelligence humaine, que ce soit un ouvrage écrit dans une langue commune ou dans une langue particulière (par exemple : le droit, la médecine), que le commun des hommes ne sait pas, comme je dois étudier tout autre acte intellectuel écrit en buis (tabatière), et en fer (espagnolette), car tout s'étudie *de la même manière*, tout est dans tout.

1° Après avoir étudié un ouvrage de littérature, je dois (moi, élève de l'enseignement universel), le raconter, l'imiter, le traduire;

De même,

Après avoir étudié un ouvrage de musique quelconque, il faut que je le raconte, que je l'imite, que je le traduise, etc.

2° J'ai appris à parler sur la grammaire, sur la rhétorique, sur la philosophie, en un mot, sur tout ce que j'ai appris;

De même,

Il faut que j'apprenne à parler sur les ouvrages de musique, soit dans ma langue maternelle, soit dans les langues particulières que je trouverai dans les solfèges, dans les livres sur le contre-point, etc.

Mais en attendant,

Je puis rapporter dès à présent la musique à ce que je sais, et en parler sous le point de vue de *tout est dans tout*. En effet, pourquoi ne rapprocherais-je pas l'élégie, les dernières paroles, la dernière pensée de Weber de l'élégie de Millevoye (*les Feuilles d'Automne*)? Pourquoi, si je sens l'une, ne sentirais-je pas l'autre? Ne sont-ce pas deux hommes qui nous parlent dans les deux cas? Ne suis-je pas homme aussi? Eh bien! si je sens, si j'éprouve les sentimens qui coulent de la plume de l'un et des doigts de l'autre, ne puis-je pas apprendre à les rendre sous une figure? Oui, on le peut avec les doigts, puisqu'on le peut avec la bouche. Voyons, jouez, recommencez, à quoi pensez-vous? Au glas. Eh bien! dites-moi, auriez-vous imaginé ce son-là? Cette note, la comprenez-vous bien? Regardez l'homme de Weber : il prie, il gémit, il se plaint, il a une lueur d'espérance; elle s'affaiblit, elle renaît, le voyez-vous? Touchez-le, il est froid et pâle, il a encore une velléité de mouvement, mais il ne bouge pas, il ne se remue dans son immobilité que par la pensée qui dit qu'elle ne va pas rester long-temps.

Vous entendez tout cela, réfléchissez donc non pas à ce que vous faites, mais à ce que vous devriez faire pour me le dire. Vous jouez déjà assez bien pour me mettre en communication avec Weber et pour ne pas troubler sa conversation; c'est déjà quelque chose. Je traduis mentalement ce qu'il me dit, et ma traduction me plaît au-dessus de tout ce que le plus habile, au-dessus de tout ce que Weber lui-même pourrait me dire. Ne divaguons pas.

1° Ce que je vois, le voyez-vous? Dans quelles notes cela se trouve-t-il? une à une, voyons. Je ne sais pas leur nom; mais mon oreille les distingue au passage. 2° Ce que je vois, ne le voyez-vous pas?

voyez-vous autre chose? Cela peut être; il y a l'infini dans une page de Weber. Eh bien! vos idées à vous, vos sentimens, où sont-ils? Montrez-les un à un, note par note. Dès que vous saurez leur donner un nom, leur assigner une place sur les lignes, vous finirez par ordonner au piano de me les nommer avec la voix convenable. Il le fera, il n'a rien à vous refuser; mais il faut devenir le maître chez soi, ne point souffrir de doigts ni de langue paresseuse : il faut vouloir.

Voilà, je le suppose, l'explication de Weber en langue commune; passons à Millevoye. Weber dit-il avec des notes ce que l'autre dit avec des lettres? Parlez alternativement avec la bouche et avec les doigts. Millevoye est sous vos yeux et le piano sous vos doigts. Allons, tout est dans tout, prouvez-moi cela. L'enseignement universel consiste à apprendre à se connaître soi-même : pour cela il faut vérifier ce qu'on peut faire en essayant et en recommençant sans cesse; car l'homme est un animal qui peut toujours faire mieux, et qui pourtant ne fait jamais bien. On peut toujours saisir de nouveaux rapports entre le but d'un auteur et le choix des moyens qu'il a employés pour l'atteindre. Celui qui comprend bien un discours de Bossuet ou un concerto de Hummel, peut comprendre tout ouvrage humain.

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES.

Une langue n'est que la manière d'énoncer un avis sous une forme particulière. Exemple :

Faites résonner un *ut* très-grave sur un violoncelle; si vous entendez, ou si vous croyez entendre à la fois (peu importe) 1° *ut*, 2° *le double octave de mi*, 3° *l'octave de sol*, dites en figure, en rhétorique, *ut* étant la basse note que donne un corps sonore,

cette basse note fait entendre en même temps *ut*, *mi*, double octave, et l'octave de *sol*. Continuez à bâtir votre système; appelez les figures, les comparaisons à votre secours, faites votre langue, et vous direz : *ut* est la basse fondamentale. Avançons; de ces trois notes, *ut*, *mi*, *sol*, ou *mi*, *sol*, *ut*, ou *sol*, *ut*, *mi*, quelle est la note basse qui serait fondamentale? Réponse : *ut*. Je dirai donc dans cette langue, c'est-à-dire dans cette manière de regarder la chose : *ut mi sol*, ou *mi sol ut*, ou *sol ut mi*, sont un seul et même accord, et je dirai vrai. Je continuerai à regarder toute la musique *faite*, et je l'expliquerai, c'est-à-dire je la raconterai dans mon système ou dans ma langue de basse fondamentale. Mais si je crois (et c'est le tort de Rameau), si je crois, dans mon admiration pour moi-même, que j'ai trouvé le secret de la nature; qu'il y a un son qui en produit, qui en engendre deux autres; que mes devanciers qui ne parlent point de ce fait, mais qui ne peuvent l'ignorer, puisqu'il est dans la nature, ont, à leur insu, bâti toutes leurs compositions musicales sur cette résonance du corps sonore, qui ne sonne distinctement que pour les musiciens; si je veux montrer la cause du mode mineur, je m'égare, je donne ma rhétorique pour de la raison; j'expliquais très-bien quand je prenais ce mot dans le sens de raconter; je n'explique plus rien, si je prétends montrer la cause des faits de la musique.

Ainsi, faire un système, un recueil d'observations, c'est raconter la musique faite, d'après le point de vue sous lequel on l'a envisagée. Dire que la basse fondamentale doit quelquefois monter ou descendre de tierce, c'est dire : j'ai remarqué que dans tel morceau qui plaît les basses fondamentales de deux accords qui se suivent sont à une distance qu'on nomme tierce.

Il en est de même de toutes les autres observations qu'on appelle *règles, principes ;* elles dérivent du fait qui existe toujours d'avance.

Ces réflexions ont pour but essentiel de prémunir contre le danger d'une langue savante, même de la langue commune. De la sorte, on ne se fera plus illusion sur le mérite des remarques des musiciens, et on ne se trompera pas sur le sens véritable qu'on doit attacher à celles qui suivent.

On estime les *sons* d'après le nombre des vibrations que l'oreille saisit dans le mouvement d'une corde.

Dans nos conceptions, les nuances des sons peuvent varier à l'infini, comme le nombre des vibrations qui les produisent ; mais l'oreille n'admet pas autant de variations ; elle ne distingue les nuances qu'autant qu'il y a une distance considérable entre deux sons.

Lorsqu'on compare deux sons, on nomme *grave* celui dont le nombre de vibrations est moindre, et *aigu* celui dont le nombre de vibrations est plus grand.

On nomme *intervalle* le rapport d'un son à un autre, ou plutôt le rapport entre les nombres de vibrations qui produisent ces sons. Les intervalles prennent différens noms relativement au nombre de sons qui se trouvent entre ceux que l'on compare. L'intervalle se nomme *seconde, tierce, quarte, quinte, sixième, septième, octave,* lorsque les sons comparés se suivent immédiatement, ou lorsque l'oreille peut intercaler 1, 2, 3, 4, 5, 6 sons intermédiaires.

On nomme *accord* la co-existence de deux ou de plusieurs sons.

Une *mélodie* est une suite de sons.

L'*harmonie* est une suite d'accords ou la co-existence de plusieurs mélodies.

Quand l'oreille peut découvrir aisément le rapport d'un son à un autre, leur accord est nommé *consonance ;* lorsque l'oreille a peine à distinguer ce rapport, l'accord est nommé *dissonance.*

Lorsque deux corps font dans le même temps le même nombre de vibrations, les sons qu'ils produisent sont absolument les mêmes; on dit de ces sons qu'ils se trouvent à *l'unisson*. C'est le plus simple des accords.

Lorsqu'un corps fait, dans un temps donné, un nombre de vibrations double de ce que fait un autre corps, *les sons rendus sont dits à l'octave l'un de l'autre.*

En termes de musique, on nomme *mode* le ton dans lequel la pièce de musique est composée; la note qui le détermine se nomme la *tonique*. On nomme *mode majeur* celui où la tierce au-dessus de la tonique est majeure, *mode mineur*, celui où la tierce au-dessus de la tonique est mineur.

L'expérience montre que le mode majeur a quelque chose de gai, tandis que le mode mineur a quelque chose de sombre. En général, en choisissant telle ou telle note pour la tonique, les quintes et les tierces qui se succèdent ont quelque chose d'exalté qui porte à la joie, ou quelque chose de sombre qui porte à la tristesse, etc.

La tierce qui renferme deux tons est dite *majeure;* elle ést *mineure,* quand elle renferme un ton et un demi-ton.

Voilà comment parle le musicien, il explique, il raconte des circonstances, des faits, avant que l'on connaisse ces faits, ces circonstances; nous, au contraire, nous recommandons à l'élève d'apprendre, et de réfléchir ensuite pour raconter ce qu'il a appris. Apprends, étudie la chose, et alors tu t'étudieras toi-même. L'étude de l'homme est la dernière dans la méthode.

ÉTUDE DU CONCERTO. — D'UN MORCEAU QUELCONQUE, ETC.

Nous avons dit comment on déchiffrait et apprenait le concerto de Ries. Quand on le saura, lorsqu'on en connaîtra toutes les expressions, on apprendra toutes les parties; on s'exercera à entendre tous les instrumens à la fois; on en fera la partition; on la relira sans cesse avec les yeux; on se rappellera toutes les parties en parcourant des yeux tantôt la première, tantôt la seconde; on distinguera soigneusement les idées différentes qui entrent dans cette composition. Il faut tout savoir, tout voir quand on entend, tout entendre quand on lit. C'est l'étude de toute la vie, même quand on se borne au concerto de Ries. Rapportez-y tout le reste; par exemple, cherchez si les développemens dans le concerto ressemblent à ceux de la sonate; et que de ressources n'ajouterez-vous pas à celles que vous possédez déjà pour la composition et l'improvisation!

Le travail nécessaire pour perfectionner un morceau est lent etpénible, mais on en est bien dédommagé par le résultat. Loin de se régler sur la prétendue facilité de certains artistes, qui exécutent tout à livre ouvert, il faut au contraire n'attendre que de la patience et de la répétition les moyens d'entrer dans le sentiment d'un compositeur. En effet, si cette exécution se bornait à ne donner qu'une idée du morceau, à en saisir l'esprit, l'élève de l'enseignement universel le ferait mieux que tout autre par l'habitude qu'il a de lire avec les yeux et de raconter la musique qui lui tombe sous la main; mais lorsqu'il s'agit de perfectionnement, l'idée de l'ensemble ne suffit plus, il faut entrer dans toutes les nuances du sentiment du compositeur, il faut rigou-

reusement comprendre l'intention donnée à chaque note. C'est ainsi, par exemple, que nous faisons étudier par nos élèves la *Tyrolienne de Herz*. Aussitôt qu'ils la jouent sans la moindre hésitation, on leur fait rechercher le sentiment de l'auteur. Ils tâchent donc d'y reconnaître la traduction d'un passage de Télémaque, et l'un d'eux a trouvé, par exemple, que le thème rappelait les divers sentimens de la *Prière de Télémaque à Hazaël*. Dès lors, la marche est tracée pour l'important travail qui reste à faire; il n'y a plus moyen de dévier; il faut que tout, jusqu'à une note, rentre dans l'intention du tableau qu'on se représente. Les nuances d'exécution seront nécessairement fournies par les divers sentimens qu'éprouve le jeune Télémaque, encore tout ému des dangers qu'il a courus, sentant tout le prix de la sagesse, qu'il ne veut plus quitter, et oubliant toute sa fierté pour ne penser qu'aux moyens de rester avec Mentor. Par conséquent l'élève rendra compte de l'expression qu'il donnera à chaque note, ainsi que des petites modifications qu'il croira devoir apporter aux signes indiqués par l'auteur. Après le thème, on étudiera de la même manière chaque variation, dans lesquelles on cherchera à retrouver le développement de la prière; quant au final et à l'introduction, on les envisagera comme l'exorde et la péroraison du morceau, et on les travaillera en conséquence.

Nous avons dit tout-à-l'heure qu'il pouvait être permis de modifier les signes indiqués par le compositeur, et voici comment il faut l'entendre. La musique, comme toute autre langue, a quelquefois sa petite ponctuation. Le compositeur s'imagine que ses lecteurs, accoutumés à une obéissance passive, ne peuvent avoir son ame ni deviner son génie. Elevé à marcher en cadence et avec la régularité d'un automate, l'exécutant ne saura point distinguer le

piano du forté. Est-ce un 3, ou un 8, ou un 5, qu'il faut supposer à cette note, etc., etc.? L'esclavage est partout, et de là une musique chargée de signes, d'avertissemens sans nombre.

Et cependant je puis lire, selon les sentimens que j'éprouve, de mille manières différentes :

« Ces beaux lieux, loin de modérer sa douleur, ne » faisaient que lui rappeler le triste souvenir d'Ulysse, » qu'elle y avait vu tant de fois auprès d'elle. »

Ou bien, en suspendant la voix, assez pour faire remarquer le fait auquel je pense, le fait que je regarde, et en marquant ces pauses du sentiment par des virgules :

« Ces beaux lieux, loin de modérer sa douleur, ne » faisaient que lui, rappeler le triste, souvenir, d'U- » lysse, qu'elle y, avait vu tant de fois auprès, » d'elle, » etc., etc.

Lisez, dans cette intention, la musique comme toute autre langue. Mais, dans l'harmonie, quand vous faites partie du corps, n'ayez plus d'autre volonté que l'obéissance aux ordres, à la volonté du compositeur. Il a compté sur une corporation.

Quant aux petits détails d'exécution, nous n'en avons rien dit, parce que la plupart ont été déjà indiqués précédemment. Ainsi, on oblige l'élève à parler de son jeu, de son doigté. Il explqiue pourquoi, par exemple, dans tel passage, il pose le pouce après le quatrième doigt, et non après le troisième ; — pourquoi il frappe cette note, qui est répétée deux fois, d'abord avec le pouce, et ensuite avec le quatrième doigt; — pourquoi l'index seul passe sur le pouce dans ce passage, etc.; enfin, il fait une leçon de doigté.

Mais parmi tous les exercices qu'on peut répéter à l'occasion de ce morceau, nous recommandons particulièrement celui qui se rapporte à l'expression

du sentiment. Voici même, pour nous mieux faire comprendre, une manière de diriger cet exercice, surtout quand il doit avoir lieu entre plusieurs élèves. Afin de généraliser davantage, nous prenons notre exemple dans la méthode; mais l'application en sera des plus faciles à la *Tyrolienne* ou à un morceau quelconque.

Supposons que l'objet de l'étude soit la treizième leçon ou *la Polonaise*.

Dès que l'élève a exécuté ce morceau, il s'établit l'espèce de dialogue suivant:

Le maître : Trouvez-vous que vous avez bien joué?

L'élève : Oui. — Non. — J'ai rendu ou je n'ai pas rendu l'intention que je voulais mettre dans ce morceau.

Cette première réponse amène nécessairement d'autres questions de la part du maître, lesquelles ont toutes pour objet principal de s'assurer de l'attention de l'élève.

Après cette vérification, on demande aux camarades présens s'ils ont quelques remarques à faire ou quelques questions à adresser.

Un élève : Il n'a pas été en mesure; car il a joué les notes de la quatrième mesure aussi lentement que celles de la première.

Un autre : Il n'a pas joué à l'octave ce qui est marqué dans la sixième et dans la septième mesure.

Un troisième élève : Il a fait de fausses notes à la basse, dans la troisième mesure de la reprise.

Un autre : Il a rendu un sentiment contraire à celui qu'il a annoncé, en jouant avec lenteur et d'une manière égale les deux dernières mesures, qui sont d'une facture coupée et assez vive.

Un autre : Les deux mains n'ont pas marché en-

semble dans divers passages, entre autres à la dernière mesure de la première reprise.

Un autre: Pourquoi a-t-il augmenté les notes du trille de la cinquième mesure?

Un autre : Pourquoi a-t-il, dans la même mesure, augmenté la valeur de la septième note et diminué celle de la huitième?

Un autre: Pourquoi a-t-il piqué deux notes qui ne sont pas ainsi marquées dans la quatrième mesure?

Et ainsi de suite.

VÉRIFICATION DU LIVRE DE CATEL OU DE CELUI DE REICHA.

Lorsqu'on a acquis l'habitude de lire la musique, lorsqu'on sait par cœur le concerto de Ries, on vérifie un livre de composition musicale, celui de Catel ou de Reicha. C'est le dernier que nous avons adopté.

Il n'y a rien à dire sur la manière de faire cette vérification; on s'y prend comme pour celle des principes ou de la grammaire, et de la rhétorique dans une autre langue. Nous nous bornerons donc à donner un exemple d'un chapitre quelconque.

Des Modulations.

Le livre: Moduler ne veut dire autre chose que lier, unir ou marier successivement différentes gammes ou différens tons. On module par le moyen des *accords intermédiaires*. Exemple : de *fa* mineur en *fa* majeur.

Justification (1) : On en trouve un exemple dans l'*Air tyrolien* de Herz, 7e variation.

---

(1) On trouvera de plus grands détails et des justifications

Le livre : Certains tons ont un rapport si intime qu'ils peuvent se lier sans accords intermédiaires. Tels sont *ut* majeur en *fa* majeur, *ut* majeur en *sol* majeur, *ut* majeur en *la* mineur, ou réciproquement.

Justification : Même air tyrolien. Introduction.

Le livre : Mais on peut les moduler : cela se fait généralement en passant par la septième dominante du ton dans lequel on veut entrer.

Justification : On trouve dans l'introduction de l'air tyrolien une modulation pour passer d'*ut* en *fa* mineur.

Le livre : On peut moduler dans un ton relatif avec un seul accord intermédiaire.

Justification : La finale de l'air tyrolien offre une modulation pour passer de *fa* majeur en *si* mineur.

Le livre : Le nouvel accord est fixe ou passager. Fixe, si l'on y reste ; passager, si l'on n'y reste pas. Dans ce dernier cas, on change encore comme ci-dessus.

Justification : L'introduction du morceau de Herz en offre un exemple.

Le livre : Pour changer réellement de ton sans accords intermédiaires, il faut faire une phrase ou une période toute entière dans le nouveau ton.

Justification : C'est ce qu'on voit dans les thêmes de l'air tyrolien.

Le livre : On change aussi quelquefois de ton d'une manière extraordinaire pour produire un grand contraste.

Justification : Effet de tonnerre dans l'orage de Steibelt.

Le livre : Pour changer de gamme au moyen des accords intermédiaires, il est des cas où

---

plus précises dans le *Manuel de musique*. Nous n'avons voulu ici qu'indiquer l'exercice.

1° Un seul accord intermédiaire (la 7e dominante) suffit.

Justification : Cavatine d'Isabelle dans *Robert le Diable*, 4e acte.

Le livre : 2° Il faut deux accords intermédiaires.

Justification : Fin de l'air tyrolien.

Le livre : 3° Trois accords intermédiaires au moins.

Justification : Duo du 3e acte de *Robert.*

Le livre : 4° Quatre accords intermédiaires au moins. De *re* bémol majeur à *re* naturel mineur.

Justification : Évocation, 3e acte de *Robert.*

Le livre : Les modulations qui exigent au moins deux accords intermédiaires, sont celles où l'on marie deux gammes qui diffèrent entre elles de deux accidens à la clef.

De *re* majeur en *si* bémol majeur.

Justification : Cavatine du 3e acte de *Robert.*

Le livre : Un morceau de musique régulier est toujours composé dans un ton déterminé et fini ; on l'expose et on le termine dans ce ton, qu'il faut rappeler dans le courant du morceau.

Justification : Dans l'orage de Steibelt, le premier ton et le ton principal est *mi* naturel majeur. Puis il passe en *si* majeur, puis en *sol* dièze majeur, puis en *sol* (1er ton) ; puis en *ut* majeur, puis en *si*, et enfin le morceau est terminé par une variation du thème qui commence et finit dans le même ton.

Nota. Tous les chapitres de Reicha seront lus et justifiés de la même manière.

LECTURE DE LA PARTITION.

DE LA RÉDUCTION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DE LA PARTITION AU PIANO.

« La réduction au piano de la partition écrite par

» l'orchestre est à la musique ce que la gravure est
» à la peinture ; le trait reste ; mais la couleur dis-
» paraît.

» Toute personne sachant toucher un peu de
» piano doit désirer savoir réduire, pour cet instru-
» ment, les belles productions que nous ont léguées
» et que nous lèguent encore les maîtres de l'art.
» En l'ignorant, on se prive d'une des plus vives
» jouissances que puisse éprouver le véritable ami
» de l'art musical. »

Pour se familiariser avec cette lecture, la connaissance de la notation de tous les instrumens en usage dans l'orchestre est indispensable à acquérir ; et toute méthode de piano en fournira les moyens.

Nous donnons ici les réflexions d'un élève sur la manière de faire ce travail, et qui les a rédigées d'après sa propre expérience. L'opéra qui a servi à nos premiers essais est l'*OEdipe* de *Sacchini*, parce qu'il est écrit simplement et sans grande complication de parties d'orchestre. Insensiblement on abordera les grandes partitions modernes, les messes ou oratorios, les symphonies, etc.

RÉFLEXIONS SUR L'ACCOMPAGNEMENT DE LA PARTITION.

Lorsqu'on veut résumer une phrase musicale, on la réduit en quelques accords qui ne sont que le canevas sur lequel le chant et les modulations ont été faits : de même, lorsqu'on lit la partition, il faut s'efforcer de grouper en un accord la note de chaque partie, et alors tout le travail consiste à extraire à l'instant les notes principales des notes secondaires ; mais en outre, à conserver toujours, et toujours distinct, le chant qu'il peut y avoir.

Il faut embrasser d'un seul coup d'œil toutes les

parties, comme si elles étaient écrites sur une seule portée. En général, les basses indiquent la basse à faire; mais quelquefois elles se taisent, et alors il faut rechercher la basse dans les accompagnemens des autres instrumens.

Prenons, pour nous guider, la partition d'OEdipe, de Sacchini.

Dès le commencement, nous voyons une basse soutenue en croches. L'introduction est en *si* bémol, et la basse n'a qu'à frapper un *si* tous les demi-temps. Mais à la cinquième mesure cette basse s'arrête. Dans ce cas, il faut chercher un accompagnement dans les autres instrumens. On trouve ces accompagnemens depuis la cinquième jusqu'à la huitième mesure dans les violes et dans les violons; l'accompagnement des violons est ici une tierce au-dessus de celui des violes; il faut, si l'on peut, jouer l'accompagnement en tierces; sinon, il vaut mieux prendre les violons, qui accompagnent plus directement le chant; puis, quand la basse reprend à la huitième mesure, il faut laisser l'accompagnement, pour reprendre la basse avec vigueur; et comme alors le chant n'est plus simplement le chant, mais bien un développement, on peut adjoindre à la partie qui fait le chant une autre partie d'accompagnement. Ainsi on pourra faire les deux violons de la main droite en tierces doubles croches.

Lorsque la main droite, comme à la seconde page, développe la pensée musicale, et que la basse chante, il faut bien marquer le chant de la main gauche, parce qu'alors l'auteur a voulu produire un effet.

Il se présente encore un autre cas, relatif à la basse à la fin de la quatrième page. C'est celui où il y a à la fois basse et accompagnement : la difficulté augmente. La main gauche doit à elle seule faire ces trois parties; conserver la basse avec le petit doigt de la

main gauche et faire les autres parties avec les autres doigts; ici elles sont semblables, elles peuvent différer, et alors ce serait plus difficile; mais il faudrait toujours suivre la même marche.

Le chant doit toujours être bien rendu: il vaudrait mieux, plutôt que de le négliger, négliger quelques effets d'accords ou quelques accompagnemens.

En même temps que le chant, si la main gauche ne fait pas l'accompagnement, la main droite peut le faire. Ainsi, dans OEdipe, la basse frappe le *si*, le chant de l'accord parfois descendant, fait par les hautbois; l'accompagnement en doubles croches, fait par les violons, peut facilement être fait par la main droite; mais s'il survenait une trop grande complication de doigts, il faudrait, sans hésiter et sans s'arrêter surtout, abandonner l'accompagnement pour ne rien sacrifier du chant.

Il y a une chose à laquelle il faut faire plus attention encore qu'aux accompagnemens; ce sont les effets qu'a voulu rendre le compositeur. Ainsi, dans la quatrième mesure de l'ouverture, le premier temps du deuxième hautbois est fait par quatre doubles croches; le deuxième temps du premier hautbois fait une répétition de ces doubles croches. — Au commencement de la quatrième page, il y a une autre sorte d'effet. C'est une espèce de fugue qu'il faut rendre de la seule main droite, tandis que la main gauche fait la basse.

Enfin, dans les transitions, il ne faut pas manquer de suivre la modulation. Quel que soit le chant, il faut absolument indiquer les notes marquantes de l'accompagnement. Ainsi, quand, au bas de la seconde page, le *mi* devient naturel, pour passer de *si* en *fa*, ton dans lequel est le chant de la main gauche, il faut faire bien sentir le bécarre qui annonce le changement de ton.

Toutes ces indications doivent être suivies quand

il y a du chant, aussi bien que pour les instrumens seuls. Si l'on ne chante pas, la main droite fait le chant comme dans l'introduction; si l'on chante, la main n'est plus qu'un accompagnement qui souvent est un chant.

S'il y a des chœurs, il faut les regarder comme écrits pour des instrumens, et non pour des voix; et si l'on chante soi-même, que ce soit la première partie; que les autres soient faites par la main comme accompagnement!

En thèse générale, le chant est fait tantôt par un instrument et tantôt par un autre; si l'on veut beaucoup de simplicité, on peut se contenter du chant et de la basse; mais si l'on peut, il est mieux de lui donner un accompagnement qui sera, ou une seconde partie, ou simplement un chant en noires, blanches ou rondes, tandis que le chant principal sera plus vif. Si l'on voit une note à effet et qu'on puisse la faire sans sacrifier le chant, il faut l'essayer.

RÉSUMÉ.

Pour résumer tout ce que nous avons dit sur l'étude de la musique, nous allons indiquer quelques exercices au moyen desquels on pourra juger les *progrès* et l'*émancipation* de l'élève.

1° Désigner *trois* notes sur lesquelles on demandera des modulations, et un développement.

2° Demander *toutes* les successions de *tons* qu'il plaira.

3° Donner un *motif* pour sujet d'improvisation.

4° Imiter un *air* varié quelconque.

5° *Raconter* un morceau de musique quelconque.

6° *Traduire* un morceau de musique.

7° *Accompagner* sans préparation le chant d'une personne.

8° *Nommer tous les tons* qu'on fera entendre sur le piano.

9° *Essayer* tout ce qu'on pourra désirer.

10° *Essayer* de raconter un air en le *transposant* dans un ton donné.

11° *Raconter* une histoire donnée en français, et expliquer la traduction qu'on en aura faite.

12° *Raconter* une image.

13° *Raconter* un morceau de musique qu'on n'a lu qu'avec les yeux.

14° *Raconter* un morceau qu'on n'a joué qu'une fois.

15° *Improviser* la romance.

16° *Improviser* une valse, une marche, une sonate.

17° Jouer des morceaux à quatre mains. — En composer.

18° *Raconter* ce qu'un autre n'a joué qu'une fois.

19° Lire une partie quelconque. — La réduire, par écrit, pour le piano.

20° Remettre en partition les parties séparées de tel morceau qui a frappé.

Etc., etc.

MUSIQUE VOCALE.

Nous allons donner un aperçu de la manière d'apprendre le chant; ce sera le complément de notre instruction sur la musique (1).

Iᵉʳ EXERCICE.

L'élève apprend les divers morceaux de chant qui forment son *Épitome*; ce sont les suivans (2) :

Le Point du jour. — Portrait charmant. — Auré-

---

(1) On trouvera à ce sujet, dans le *Manuel de musique*, des détails plus étendus et plus complets.

(2) L'*Épitome* pourrait être tout autre; chacun le fera, selon son goût, ses connaissances déjà acquises, ou le genre de sa voix.

lius, ami tendre et fidèle.—Grand air de Joseph.—J'aurai le sort de la fleur du désert (Milton). — *Romance de Joseph. — Agnès Sorel. — Grand air de la Dame blanche. — Le grand air des Abencerrages,* etc., etc.

Lorsqu'il s'agit de commencer l'étude du chant, l'élève se trouve nécessairement dans un de ces deux cas : ou il joue de quelque instrument et connaît un peu la musique, ou il l'ignore complètement. Je supposerai donc le second, pour donner une indication convenable à tous les deux.

Il est possible aussi que, dans le nombre des romances choisies, il s'en trouve que l'élève ait souvent entendu chanter, et qu'il chante lui-même. Alors il chante, en regardant la musique, pour remarquer la concordance qui existe entre elle et les paroles.

Si l'élève ignore totalement la musique, il faut que quelqu'un chante devant lui, pour qu'il puisse répéter ce qu'il entend, en suivant à la fois les paroles et la musique; ou il sera encore plus simple de lui faire entendre l'air sur un instrument quelconque. Il chante alors les paroles, toujours en suivant la musique; et chaque jour il répète ce qu'il sait, en apprenant aussi quelque chose de ce qu'il ne sait pas encore.

Pendant qu'il continue ce double exercice de répétition et de mémoire, on fixe son attention sur les romances qu'il connaît par cœur, en l'interrogeant de la manière suivante :

Demande. Comment dit-on en musique *rend toute leur parure?*

L'élève chante alors le passage qui se rapporte à ces paroles : s'il se trompe, on lui fait regarder son cahier, et plus tard on revient à la même question, jusqu'à ce que la réponse soit satisfaisante. Cette réflexion s'applique à toutes les demandes qui sont faites.

Demande. Comment dit-on : *Flore est plus belle à son retour?*

Demande. Comment dit-on : *Gage d'amour, par l'amour obtenu?*

Demande. Comment dit-on : *Ah! viens me rendre un bien que j'ai perdu?*

Demande. Comment dit-on : *Dans mon exil ne m'accompagnez pas?*

Demande. Comment dit-on : *Un sort plus doux à Rome nous appelle?*

Demande. Comment : *Et je mourrai solitaire, inconnue?*

Demande. Comment : *Quatorze ans au plus je comptais?*

Demande. Comment : *De méchans frères que j'aimais?*

Demande. Comment : *Adieu, bonheur, plaisirs, adieu?*

Demande. Comment : *Dans vos rangs porte la terreur?*

Demande. Comment : *De toi je réclame la foi des sermens?*

Demande. Comment : *Hébron, douce vallée?*

Etc., etc.

On peut nommer à mesure les notes à l'élève et les lui faire répéter. Il ne faut que quelques jours pour les bien connaître toutes, et sans attacher la moindre importance à cette acquisition.

IIe EXERCICE.

L'élève répète chaque jour les *romances*. Après s'être assuré qu'il a retenu toutes les phrases, on lui demande les expressions, puis les mots de cette manière :

Demande. Comment dit-on : *Portrait charmant?* — L'élève chante ces deux mots, en justifiant, par exemple, pourquoi il prononce sur le même ton les deux syllabes du mot *portrait*. (Cette remarque s'applique à toutes les questions qui sont faites).

Demande. Comment dit-on : *Ah! viens m'offrir?* — L'élève chante, et cite au besoin la phrase musicale, afin de justifier le *ton* des trois mots demandés.

On peut aussi faire indiquer les signes de musique correspondans à chaque note.

Etc., etc.

Demande. Comment dit-on : *La fleur du désert?*

Demande. Comment : *Un seul mot de ma belle?*

Demande. Comment : *Je ne l'aime plus?*

Etc., etc.

Demande. Comment dit-on : *Faveurs?* — L'élève chante aussitôt ce seul mot, mais en redisant ensuite l'expression ou la phrase dont il fait partie. S'il s'est trompé, on revient plus tard à la même question.

Demande. Comment dit-on : *Belle?*—L'élève chante ce mot de plusieurs manières ; car il l'a vu dans deux ou trois des romances qu'il connaît, et il justifie toujours ses chants différens.

Demande. Comment : *Cœur?*—Ce mot se retrouve encore plusieurs fois ; il faut donc le redire de toutes les manières dont il est indiqué.

Ainsi on montre à l'élève un mot quelconque des romances, et il doit le chanter immédiatement. Dès qu'il hésite, il s'assure du ton, en répétant en entier la phrase musicale ; et on revient plus tard à la même question, pour s'assurer de la fidélité de la mémoire, ainsi que de l'habitude de l'oreille qui doit entendre les sons en même temps que les yeux voient les notes. Cette idée sera mieux comprise par le troisième exercice, qui n'en est que le développement.

IIIe EXERCICE.

La répétition journalière des *romances* donne chaque fois plus d'exactitude pour le chant, et conduit insensiblement l'élève à la certitude de la concordance entre les paroles et les notes ; de sorte que les unes lui rappellent aussitôt les autres. Cette répéti-

ion, en effet, établit une telle intimité entre les deux sens de l'ouïe et de la vue, que les oreilles se figurent aisément entendre les sons quand les yeux en lisent les signes, et que réciproquement les yeux se représentent, pour ainsi dire sur le papier, les sons qui frappent l'oreille.

Il faut donc insister, autant que possible, sur les moyens susceptibles d'amener à un double rapprochement entre les paroles et la musique. Ainsi, après avoir fait chanter les notes qui répondent aux paroles, on montre les notes, que l'élève doit de même chanter immédiatement.

Exemples :

Demande. Quelles sont les notes qui répondent aux mots : *Que j'ai perdu?*

Demande. Par quelles notes a-t-on dit : *Te voir encore?*

Demande. Quelles sont les notes qui répondent à : *Ne fuyez plus ?*

Demande. Celles qui répondent à : *Elle meurt inconnue?*

Etc., etc.

Si l'élève ignore le nom des notes, ce qui peut arriver, il les désigne par la place qu'elles occupent sur le papier ; mais ce mode de justification exigeant beaucoup de temps, il est plus simple d'apprendre immédiatement le nom des signes. C'est une acquisition tellement facile, qu'on pourrait y parvenir en chantant deux ou trois fois les romances dont les notes porteraient au-dessus d'elles leur dénomination écrite.

Pour indiquer les notes correspondantes aux mots qu'on lui propose, l'élève revient, au besoin, au chant de ces mêmes mots, et le son de chaque syllabe lui donne la note ou les notes qui la représentent.

Enfin, si ce moyen ne procurait pas une indication satisfaisante, on consulterait la musique, et on re-

viendrait plus tard à la demande dont la réponse est restée incomplète.

A la suite des réunions de mots, on demande les mots, et on finit par les syllabes.

On pourrait faire écrire les réponses de l'élève, c'est-à-dire lui faire mettre en place, sur le papier, les mots qu'il désigne. Cet exercice présenterait ainsi une double utilité.

IVe EXERCICE.

L'élève répète tous les jours les *romances*, en donnant la plus grande attention à tous les signes de la musique. Il apporte le soin le plus scrupuleux à ne rien omettre; c'est aussi en s'écoutant qu'il peut juger si sa voix redit avec exactitude tout ce qui est écrit. Je ne veux parler ici que de la valeur des notes. Pour celles qui sont élevées et que la voix ne peut encore atteindre, il faut faire en sorte d'en approcher le plus que possible; l'exercice conduira nécessairement à l'intonnation véritable. L'élève de la Méthode, forcé de réfléchir sur tout, et de s'en rendre compte, se défera insensiblement des préjugés, entre autres de la crainte de se fausser la voix en attaquant les notes trop élevées. La voix gagne en force et en étendue par un exercice continuel; c'est un axiome pour quiconque a étudié par l'enseignement universel.

Dans ces répétitions journalières des mêmes romances, on doit s'attacher à faire disparaître les fausses habitudes qu'on a prises d'abord, en changeant le mouvement et même quelques passages des airs. On doit se garder de mettre déjà une intention dans le chant; car il serait facile d'adopter un contre-sens que l'on ne changerait ensuite qu'avec peine. On s'exerce donc à dire simplement la note, sans appuyer plus fort sur l'une que sur l'autre; il faut

s'être rendu maître de sa voix, il faut être bien sûr de son obéissance avant de s'occuper des autres exercices qui se rapportent au charme de l'exécution. En un mot, on doit arriver au point de rendre la voix un instrument docile, prompt à exprimer les sentimens, à se prêter aux intentions du chanteur. Quoique je ne prétende pas amener l'élève immédiatement à cette espèce de perfection, qui n'est que le résultat d'un assez long travail, je le supposerai maintenant en état de chanter les romances sans hésitation et comme elles sont écrites.

Ve EXERCICE.

De l'expression dans le chant.

Dans le chant, la musique doit toujours être la traduction des paroles. Le sujet de cet air, de cette romance est triste ou gai, la musique doit être l'expression de cette joie ou de cette tristesse. Le musicien nous fait sentir à son gré; nous reconnaissons la manière dont il est frappé, d'après celle dont il dirige notre voix. Ainsi, dans une phrase, c'est un mot qu'il fait ressortir; mais dans ce mot même, c'est une syllabe qui contient pour ainsi dire l'intention de l'auteur. C'est sur cette syllabe qu'a éclaté le plus son émotion; il veut que nous soyons émus comme lui. Ce n'est pas de la même manière qu'il scande les mots *portrait*, *charmant*, *de mon amie*. Après nous avoir fait prononcer d'un mouvement régulier et presque ordinaire les mots *j'ai six ans*, avec quelle intention il enchaîne en quelque sorte notre pensée sur ceux qui suivent : *Et je n'ai plus de mère!*

Etc., etc.

Dans ce cas encore, après avoir ainsi ressenti les effets, il faut étudier les moyens. Nécessairement il y a des signes différens pour l'expression brûlante

de la passion et pour le pénible état de la tristesse.

On doit donc tout regarder, tout *comprendre*, afin de trouver plus tard, dans le résultat de ce travail, des ressources pour écrire en musique.

Il faudra donc rechercher, dans les compositeurs, le rapport intime qui existe entre la phrase poétique et musicale. On trouvera dans notre *Manuel de musique* l'analyse de la première partie du *quatuor de Lucile*, de Grétry. Nous avons choisi de préférence notre exemple dans ce célèbre auteur, parce que, de l'aveu de tous les critiques, il est le compositeur français qui a le mieux approprié l'expression musicale aux paroles qu'il enrichissait de ses mélodies toutes remplies d'inspiration et de couleur locale.

VIe EXERCICE.

Vérification des principes.—Exercice de vocalisation, d'intonation.

Quand l'élève est parvenu à chanter tous les morceaux de son *Epitome*, ainsi que quelques autres déchiffrés au hasard, il est temps qu'il réfléchisse sur l'objet de son étude.

Il vérifiera donc les principes qui sont en tête de tous les solféges, afin d'apprendre les noms de tout ce qu'il connaît. Notes, intervalles, renversement, mesures différentes, rien ne se ressemble. L'élève a fait tout cela, et il doit apprendre à désigner chacun de ces faits par leur nom en musique.

Mais il ne faut pas qu'il oublie que cette langue nouvelle n'est utile que pour rendre d'une manière plus prompte et conséquemment plus commode les remarques qui lui sont suggérées par les faits. Il ne doit jamais perdre de vue que toutes les observations qu'on appelle *règles, principes* découlent du fait qui existe toujours d'avance.

« Ne lisez point les observateurs, dit Jacotot, avec

» le préjugé qu'ils ont créé la langue; mais vérifiez » leurs observations sur la musique que vous avez » apprise. »

On vérifiera ensuite ce qui est dit dans les auteurs sur la vocalisation, — les registres des voix, — l'émission de la voix, — le son filé, — la vibration de la voix, — le son coupé, — la respiration, — l'expression musicale, — les ornemens du chant, — les vocalises.

L'élève remarquera de quelle manière on érige en système ou en corps de règles tout ce qu'il fait de lui-même dans l'étude des divers morceaux de son *Epitome*. Cependant il y aura un grand avantage pour lui à refaire tous les exercices indiqués, en les rapportant toujours à ce qu'il sait déjà.

Nous pensons, surtout, qu'un des exercices les plus utiles, est la répétition des morceaux par les sons seuls et sans paroles. C'est ainsi qu'on peut bien reconnaître toute la puissance de la musique; car c'est privée du poème écrit qu'elle peut régner sur l'ame en souveraine. Celui qui l'entend n'est point alors obligé de suivre la pensée capricieuse du poète : il rêve ce que l'état de son ame lui permet de rêver; s'il est gai, la mélodie sera brillante pour lui; s'il est triste, elle se revêtira de sombres couleurs, mais n'exclura jamais l'espoir.

« La musique, a dit Mme de Staël, a l'heureuse » impuissance de ne pouvoir rien peindre de bas » ni de mesquin : la musique élève l'ame. » Platon a dit aussi : « Quand on entend une musique mélo» dieuse, on croit rêver un heureux temps passé, » mais dont il reste un vague et délicieux souvenir. »



FIN.





